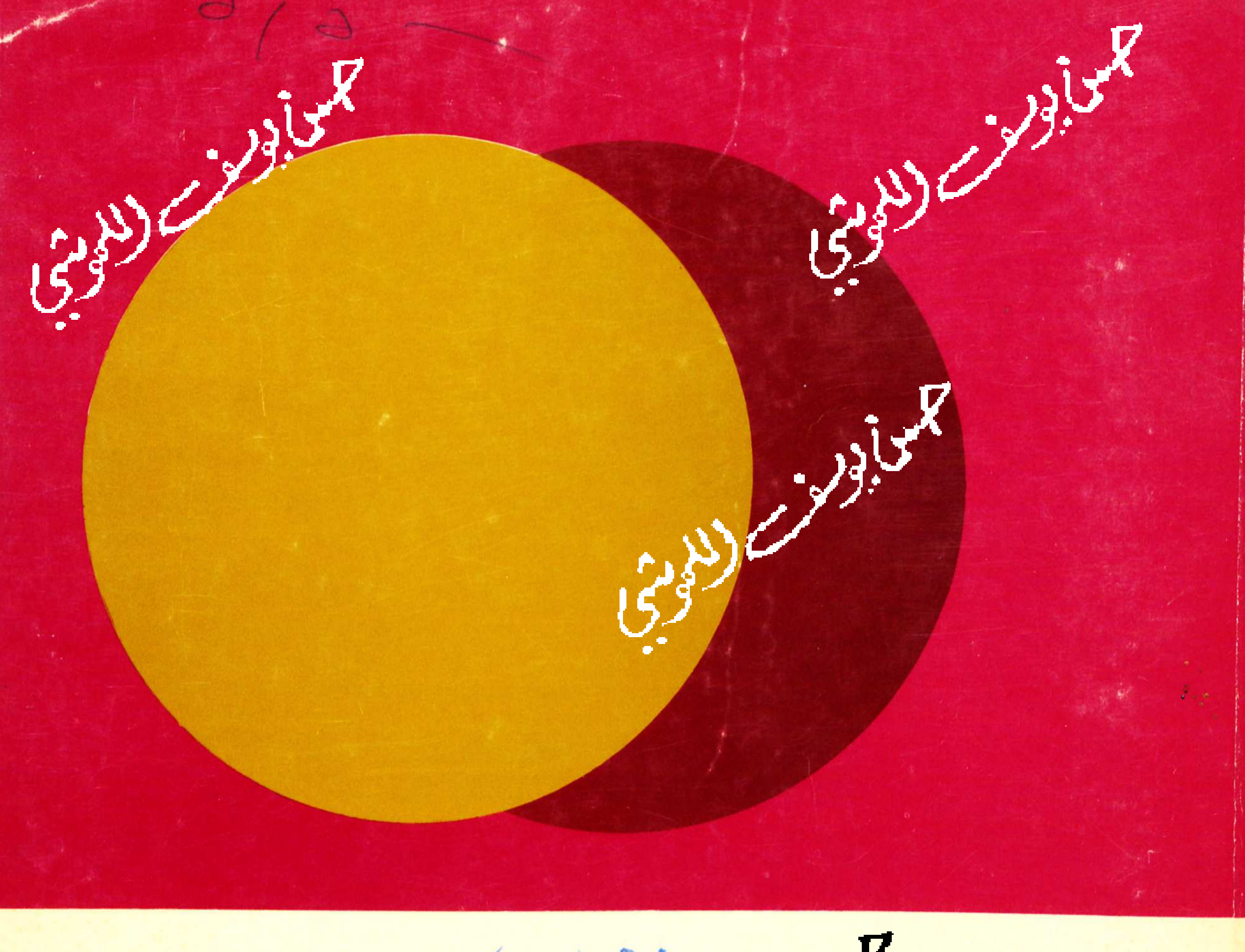


حرفة التعليم

كنيث إبل

ترجمة عمران ابو حجلة

THE CRAFT OF TEACHING

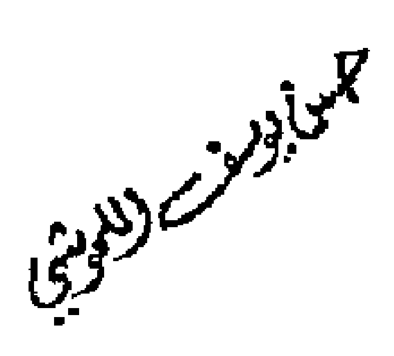
KENNETH E. EBLE

JORDAN BOOK CENTRE COMPANY LIMITED 1986

حــرفة التعــليم

مرشد لإتقان فن الأستاذ

فهرست



القسم الأول

التعليم والتعلم



الفصل الأول

وقفة المؤلف

دعني أستهلّ كتابي هذا بالطلب الى القارىء الكريم أن يلقي نظرة جديدة على التعليم والتعلم، ليحرر عقله من اللغو الكثير حول هذا الموضوع. ولأبدأ بإيراد انحيازي الفلسفي من أول الطريق. وهو يبرز في ثلاثة مواضع، أولها: أنني أعتنق واحداً من أقدم الآراء في التعلم ـ وهو أنه شيء ممتع، فيه قدر من البهجة والسرور. وأرى ان هذا الرأي يشدّد على ضرورة ان تبقى في التعليم روح اللعب، ومن شأنه ان يقودني إلى القول بأن التعليم هو فنُّ سعة الحيلة، كما يصرفني عن تبني موقف آخر مقرر، ينظر الى التعليم ـ على وجه الاستعارة في عصر التنوّر الحالي ـ كأنه مجرد دقٍ متواتر منتظم يقوم بـه التعلُّم على مواد خرساء جامدة.

ولا ينكر الموقفُ الذي أنطلق منه أن اللذة والألم، الثواب والعقوبة، دوافع إنسانية قويّة. لكنّي كمتعلِّم، ومعلِّم، ثم كمعلّم يُسدي النصح والمشورة للمعلمين الآخرين ـ أؤيد جانب الامتاع والسرور.

فإلى حد ما ، قد لا نستطيع نحن البشر، أن نتعلم أي شيء فعلا إلا عن طريق الجلد ومن خلاله. ومعنى هذا ان الدروس الحيوية يجب ان تخاط في الجلد، فتغرزها الإبر عميقاً في اللحم. هكذا يصور الأمر كافكا في روايته In the Panal Colony. ولربما كانت هذه الطريقة هي الوحيدة التي نُنْفِذُ بها إلى ضمائرنا ذلك التعاطف الانساني الذي فيه خلاصنا المنشود. بَيْدَ أننا طالما لم نبلغ ذلك الخلاص ـ سنظل نواجه الكثير الذي علينا ان نتعلمه. وهو يغدو أسهل علينا في هذه الحال، حتى وإن كان زواله أسهل أيضا. من وجهة النظر الخاصة هذه، أرى أننا نميل جداً الى تعلُّم **ما نريد** نحن ان نتعلمه. وحين نتحمّل، على كرهٍ منا، تلك الرتابة المملة في بعض انواع التعلُّم ـ كالعزف على البيانو، او اكتساب لغة أجنبية، أو إتقان الرياضيات ـ فان ذلك التحمل يعود الى أحد سببين: إما شعورٍ بالمودة تجاه ذلك التعلُّم يحجُب عنّا الرتابة المملّة فيه، أو أنّ اللذة المتوقعة منه تجعل الملل محمولاً.

إن العدوَّ الأساسي لتعلّمٍ ما، هو تعلُّم آخر. ونفسُ الطالب الذي يعجز عن حل مجموعة من التمرينات في علم الجبر ـ سوف يتعلم فن التزحلق على الجليد، أو التزلج على الماء، او القفز من على منصّة السباحة، او العزف على القيثارة. وهناك يواجه الرتـابة نفسها في التعلم ـ التكرار والوقوع في الخطأ، والإخفاق والإحباط. ولربما كان «وايت هيد» Whitehead خير من حدد معالم الصراع الذي أثرتُه أعلاه. فهو يرى أن: الحرية والانضباط هما الشرطان الأساسيان للتعليم والتعلم. ذلك أن الفرد منا يمر أثناء مراحل نموّه بفترات تسيطر فيها الحرية فترةً ما، والانضباط فترةً أخرى. وليست هناك لحظة يكون فيها المتعلم حراً تماماً من تأثير أحدهما. من هنا ينشأ الجدل الذي لم يتم حسمه بعدُ، حول: المعلِّم الليِّن والمعلّم القاسي، المدرس المتسامح مقابل الآخر المتشدد، وذلك الذي يقود قبالة ذلك الذي يسوق. والواقع ان وظيفة المعلم، بعبارة بسيطة، هي ان يقرر ويحدد افضل «تركيبة» أو صيغة مفيدة من عنصري الحرية والانضباط لكل طالب في صفه. وفي نهاية المطاف يندمج كلا العنصرين لاثارة اللذة في التعلم.

ولا يقبل معظم معلمي الكليات واساتذة الجامعة، بأي حال من الأحوال، ما كشفتُ عنه الغطاء أعلاه . ولا عجب.. فهناك نفحة من مشاعر الاعتزاز والكبرياء يُحِسُّون بها لقيامهم بتعليم المراحل العليا، خلّفها فيهم عهد التعليم الرسمي الطويـل. وهي التي تجعلهم يميلون الى الأخذ بالانضباط والنظام. بل إنهم هم أنفسهم يعملون ضمن نظم مقررة، فحقول دراستهم المهنية تؤكـد على المستـويات والمقـاييس، الهدوء والنـظام، التعليمات، والصرامة. من ثم تجد الدارسين في نظام انضباطي يميلون الى الحرص على المستويات حالما يصيرون معلمين، ويهتمون بالتأكيد على ألا يسمحوا لطلابهم أن يفلتوا من عقوبة الإخلال بشيء. أنا نفسي أقر بهذه المشاعر، وأعترف أنها غلبت عليّ حيناً، لكن تقدُّم العمر وتحوُّل الميول روّضاً كل شي لديَّ من هذا القبيل. من ثم تخليت عن استعمال القسوة الى المعلمين الجدد، حديثي التخرج. وهنا يمكن القول: إذا لم يكن في التعليم مكان للذة والبهجة، أفلا يعني هذا ان تعلمنا (نحن بني البشر) قد أخفق بالكليّة على التأكيد! هذا هو الانحياز الفلسفي **الأول** .

أما **الثاني** والأكبر من سابقه فهو: أنني رجل يقول بالتعدُّدية. فأنا لا أتصور ولا أصدّق أن **طريقة واحدة** في التعليم تَبُزُّ جميع الطرائق الأخرى. كما أني لا أميل الى الإصرار على وجوب تعليم بضعة أشياء والانصراف عن جميع الأشياء الأخرى التي يرغب الناس في أن يتعلّموها. زِد على هذا، أنني انظر الى التعليم العاديّ باعتباره وسيلةً

لاحترام التنوّع بين البشر، والاستفادة منه، والتواؤم معه. لكنّي بقدْر تأكيدي هذه النظرة لا أُنكر أبداً ما تنطوي عليه فكرة الدمج والتوحيد من إغراء، بوصفها طريقاً لترتيب هذا العالم ذي الجزئيات المتباينة. ومع هذا فإن رجحان أهمية التنوّع (الاختلاف) ـ هو الذي يجعل التعليم مختلفا عن التأليف، أو اجراء البحوث. ففي التعليم تتدفق الفكرات بحرية اكبر، وتنتظم في تصنيفات مؤقتة، وتقف قبل الوصول الى استنتاجات، ثم تتقدم بشكل تجريبي نحو تركيب مستقبلي. وما لم تكن كلمات المرء قيداً أحمق له، فالواقع ان طبيعة ما يعمله المعلم ظاهرةٌ واضحة.. بيد أنها مهمة أيضا، وهي مهمة على التحديد طالما ظلت ذات سمة تعددية، تترك الطلاب أحراراً في أن يحلوا القضايا والمشاكل [التي يواجهونها] كل واحد منهم بطريقته الخاصة.

ويبقى الانحياز الثالث في نظرتي الى الموضوع. وذاك ما سيعلن عن نفسه على صفحات هذا الكتاب، وفحواه: أن مهارة التعليم يمكن ان **تحصل بالاكتساب**. ولأعبّر عن ذلك بصراحةٍ اكثر فأقول: إن مهارة التعليم شيء يمكن تعليمه، أي نقله للغير أيضاً. هذا ما يجعلني اختار النظر الى التعليم بوصفه «حرفة»، وإن كانت «الأنا» لديّ تُسلِّم به كفنّ، وتعتبرني فنّانا. ولذا أراني أخالف الكثير من زملائي الكرام من حيث الاهتمام بجزئيات التعليم ودقائقه، الأمر الذي حرصت على إبقائه حيّاً طيلة السنوات الكثيرة من عملي في ميدان التعليم. فالحقُّ أن مباشرة التعليم تشدّني اليها، وتدخل الى قلبي السرور، وذلك بفضل التنوع اللانهائي للطرق التي تتبدّى فيها مادة الدرس، والمعلم، والطالب، الواحد منهم تجاه الآخر. أما السبب في صيرورة بعض المعلمين فاتري الهمة، يجدون صفوفهم الخاصة ثقيلة مملّة، فربما كان هو عدم انتباههم الى التفصيل، أو وجود نقصٍ في التفصيلات التي من شأنها أن تبعث الحياة في تعليمهم ذاته. وهذا بخلافي أنا، فالتعليم بالنسبة اليّ شخصياً، يتغيّر في حال كل صف، وفي كل ساعة، ومع كل مجموعة جديدة من الطلاب.

ولا يعني التنوع المذكور انه ليست هناك مجموعة مشتركة من الطرائق الجيدة، ولا الخصائص العامة، التي يتسم بها المعلم الجيد. كلا، أبداً. نعم، إنني أومن الى درجة كبيرة بأهمية شخص المعلم في التعليم، لكنّي لا أغفل وجود شذوذات مزاجية عند بعض المعلمين أيضا. فقد يحوز المعلّم العظيم، حتى ذاك الناجح في عمله على الدوام، عدداً من الصفات الشخصية التي تتحدى كل تحليل. ومع أن المرء لا يطلب من التحليل تحديد الوزن الجزيئي للمعلم الجيد، فإنه يظل بمقدور المرء ان يقع على مجموعة ثابتة من

الصفات، والمقاصد، والمبادىء ـ التي ترتكز إليها تصرفاته المختلفة. واللذة والمتعة في التعليم والتعلم هي الأرضية المشتركة الضرورية التي يعيش عليها ويقتات منها التعليم الرفيع. لكن الأشكال التي تبدي فيها تلك اللذة نفسَها كثيرة متنوعة، شأن مظاهر التعبير في الطبيعة. فهناك بعض الأساتذة الذين يعبّرون عنها برفع الصوت والغضب، مثلهم في ذلك مثل نباتات الصبار في عالم الطبيعة، تكون شديدة الأذى للأقدام الحافية، ومعدومة الجاذبية معظم الوقت، لكنها تتفتح وتزهر، وتنتج فاكهة حلوة تمنح الحياة والقوت.

وسيستغرق لفتُ النظر الى جزئيات التعليم وحفز الفكر الى تقدير اهميتها ـ معظم صفحات هذا الكتاب. والسبب في ذلك ظاهر للعيان. فالاهتمام بالدقائق في أي فن اوحرفة هو الذي ينهض به أو بها الى درجة عالية من التطور والرقي. ومع ان التركيز في الكتاب ينصب على التعليم في الكلية والجامعة فمن الواضح ان هناك أوجه شبهٍ كثيرةً بين المعلمين على جميع المستويات، وفيما بين تعليم مختلف الموضوعات. والواقع ان لدى معلمي المراحل العليا الكثير الذي يستطيعون تعلُّمه من زملائهم في المدارس الأدنى، تماما كما ان بمقدور معلمي الموضوعات الأكاديمية ان يتعلموا كثيرا من زملائهم الذين يهتمون أساساً بالمهارات الحرفية والمهنية. وحيثما كان موقع المعلمين فانه يظل بإمكانهم أن يحسّنوا أساليبهم حين يتخطون حدود ذلك الموقع ويطّلعون على التعليم في مواطن اخرى. خذ معلمي الكليات على التخصيص، فهم يستفيدون من جعْلِهم يقومون بالتعليم في المدارس العامة.. حيث يطلعون على ما حدث مع طلابهم قبل ان يدخلوا الكليات.

والواقع ان هناك عدة فوارق تباعد بين التعليم في الجامعة والكلية، ونظيره في المدارس العامة. ففي التعليم الأدنى يلقى المعلمون قدراً من الجدة والقابلية للتجاوب، والحيوية، في طلابهم اكبر مما يبديه طلاب الكليات؛ وبخاصة حين يترفعون الى مرحلة التخرّج. هذا فارق واحد. أما الثاني فيمكن وضعه على الصورة التالية: يهتم جميع المعلمين بضبط صفوفهم على نحو ما، إلا أن معلم الكلية واستاذ الجامعة في غير حاجة لأن يقضي مثل الوقت الذي يحتاجه معلم المدرسة العامة لفرض النظام في غرفة الصف. وأما الثالث فهو تمتع معلمي الكليات والجامعات، بصورة عامة، بظروف عمل أفضل من زملائهم في المدارس العامة. فأساتذة الجامعة مثلاً، يدرّس الواحد منهم طلاباً أقل، وساعاتٍ أقل عدداً، ويتقاضى مردوداً أعلى. وهم يحتلون مركزاً اجتماعيا أرفع، ويتمتعون بفُرصٍ أكثر لنيل إجازات من العمل، كما أن حريتهم في تعليم ما يريدون اوسع بكثير. ومن شأن هذه الفروق ان تخلق حاجزاً بين معلمي مرحلة التعليم العالي ورفاقهم

معلمي المدارس العامة، كما تجعل اساتذة الجامعات، لسوء الحظ، يميلون الى ازدراء «**أخصائيي التربية**!» ورفض دورهم الخاص كـ «**مربين**».

وتبقى الفروق في تعليم الموضوعات المختلفة. وهي في نظري اقل أهمية من تلك التي بين التعليم في الكلية ونظيره في المدارس العامة. غير أن بعض معلمي الكليات يضخمون هذه الفروق. وإني لأذكر أنني قابلتُ أستاذاً من هؤلاء كان يجادل بكل حماسة واحتداد أن تعليم الفيزياء ـ وهو الموضوع الذي يدرّسه ـ أصعب بكثير من تعليم بقية العلوم الأخرى، ثم يعمد الى ترتيب جميع العلوم على أساس صعوبة تعليمها في نظره. لم اقتنع برأيه ولا حماسة نقاشه بطبيعة الحال.. ولا اعتقد ان الموضوع بمجمله جديرٌ بأكثر من حديث عابر اثناء جلسة لشرب فنجان من القهوة. صحيح ان الإقرار بوجود صعوبة في تعليم أي موضوع أمرٌ جدير بالتفكير والتأمل، أما محاولة إثبات أن تعليم موضوع ما أصعب من تعليم موضوع آخر فأمر غير جدير بشيء. ذلك أن الفروق التي أعتبرها مهمة فعلاً، عند مقارنة تعليم موضوعات معينة، تقع ضمن احدى فئتين: الأولى منهما تضم عدداً من الممارسات العادية المألوفة، والثانية تتعلق بالأهداف النوعية وطرق إنجاز تلك الأهداف.

أما الممارسات فهي، مثلاً، تلك التصرفات التي تجعل التعليم مهارةً تختلف بصورةٍ ما عن مجرد تقديم المعلومات. خذ مدرس فن التزحلق مثلاً. إنه لا يضايق طلابه من أجل ان يهتموا كثيرا بتاريخ التزحلق، ولا تركيب بلورات الثلج، ولا بالديناميكية الداخلية للغابات أو راتنج الزجاج. كذلك للمعلم في مرسم فني أساليبُ تعليم تختلف تماماً عما لدى من يتصدى لتأريخ الفن. ومثل هذا يفعل معلّم اللغة الفرنسية، الأساسية. فهو يستخدم كلا من غرفة الصف، والأنشطة خارج الصف، بصورة مغايرة تماما لما يفعله معلم يدرّس الثورة الفرنسية ونتائجها. وأياً كان الحال، فإن امكانيّة القيام بـ «تعليم ناجح» تنمو وتزداد عندما يعرف المعلمون كيف يمكن تعديل الأساليب التي تعتبر عاديةً في مجالٍ (تعليمي) ما وجعلها أساليب ناجحةً (تماما) في مجال آخر.

هذه فئة. أما الفئة الثانية من الفروق المشار اليها آنفاً فتنبع من تقييم الأهداف وطرق بلوغها. خذ المحاضر في علم الفيزياء مثلاً: إنه يكيف اسلوبه مع حقيقة ان العمل الصفي في موضوعه يرافقه عملٌ في المختبر. ولنأت الى المحاضرة. وهنا نجد أن الدفاع الهامشي الذي يجده استخدام «المحاضرة الكبيرة» بغية نقل المعلومات ـ يضعُف كثيراً حال استخدامها في تعليم المهارات. وتبقى علينا «الأهداف السلوكية»، والتي يزعمون

أنها ترياق إضافي آخر سوف يغير طبيعة التعلم. وهو قول ضعيف، لأنه قصّر عن ادراك الحقيقة الواضحة، حقيقة انه ليس كل التعليم يهدف الى السلوك، بأي معنى خاص أو عام لتلك الكلمة. نعم، في بعض أنواع التعليم، مثل مساقات ورشة العمل الهادفة الى تطوير المهارات ـ تقدم الأهدافُ السلوكية وصفاً دقيقاً، وان كان سمجاً قبيحاً، لما يجب انجازه؛ أما في أنواع أخرى من التعليم، كالأدب، أو التاريخ، أو الفلسفة فإن السعي لتغيير السلوك هدفٌ بعيد جداً في أحسن الحالات.

ويقول كارل روجرز Carl Rogers «التعليم حسب تقديري وظيفة بولغ في قيمتها كثيراً» (١٩٦٩ ص ١٠٣). وحتى حين أندب نفسي لمهمة تطوير التعليم الى «**حـرفة**» أجدني ترنّ في أذني كلمة روجرز حيث يقول: «علينا ان نتخلص من التعليم، ونطّرح إجـراء الفحوص، وننبـذ وضع العـلامات واعتمـاد النجاح، ونتخلص من الدرجـات الجامعية ـ كمقياس للصلاحية والكفاءة». (ص ١٥٤).

إنني أشاركه قدراً كبيرا من عدم ثقته في المعلمين، وفي الأساليب الرسمية التي يتّبعونها، إلا أن التعليم والمعلمين (على صورهما الراهنة) قد رسخهما طول الزمن، كما أن الاستثمار المالي في هذا الميدان أكبر مما يجوز اطّراحه بصورة مزاجية. ولا يفوتني أن أشير الى تحول الانتباه عن التعليم الى جهة التعلم في الوقت الحاضر. وهو تحول صحي معافى، شريطة ألا يتجه الى تعلم تكنولوجي أقلَّ صلةً بالإنسان، بل الى تعلمٍ يزيد من «أنسنة» المعلمين بجعلهم أكثر تلبيةً لحاجات طلابهم وتقبلاً لها.

ولا يقلل الانتباه الى جزئيات التعليم والعناية بها ـ من أهمية التعلّم أبدا. على العكس من ذلك، فالانتباه الى تلك الجزئيات يعني التسليم بواقع أنه سوف يستمر وفق معظم الانماط الشائعة، وحسب الطرق الجديدة التي تنقل التأكيد الى التعليم الذاتي، أيضا. ولا حاجة الى القول بأن ممارسات التعليم والتعلم القائمة ضمن إطار هذه الأنماط تخلق اختلافا، لا من حيث مادة موضوع محدد فحسب، بل من حيث تطوير شخصيات الأفراد المعنيين كذلك. اذ ينبغي ان تكون المسؤولية الرئيسية للمعلم في هذه الحال ان يخفف من أهمية شخصه/ شخصها، رغبة منه في مساعدة طلابه عـلى الوصول الى حريتهم الخاصـة في أن يتعلموا.. ولن يفي المعـلم بتـلك المسـؤولية عن طريق الانكفاء في شخصيته، ولا من خلال رفضه الطرق العديدة التي يتفاعل بها البشر ليؤثروا في التعلم المتبادل بين بعضهم البعض. إنني أتعاطف مع اولئك الذين يثيرون التشكك في أن المعلمين قادرون على كل شيء، لكنني غير مرتاح للمعلمين الممارسين الذي يبخسون

التعليم اهميته في رفع قدر التعلم وزيادة أهميته. نعم إن النقّاش على الخشب، او النجار، لا يؤذي يديه لأن ازميلا حادا هو الذي يقوم بالعمل. لكنه هو الذي يطور المهارة في يده، ويبقي ادواته حادةً وإبهامه بعيداً عن مسارها! إن التعليم والتعلّم نشاطات متبادلة التغير على الدوام. فالمرء يتعلم من طريق تعليمه الغير، ولا يستطيع أن يعلّم إلا عن طريق تعلمه هو بصورة دائمة. وعلى الشخص المهتم بالتعليم حقـاً أن يظل آخـذاً بتلابيب الحقائق الفعلية في التعليم والتعلم على السواء.

لقـد أطنبت في بعض هـذه النقـاط لأنني أعتقـد أن التعليم حضـور الذهن، والشخص، والجسد، لفردٍ قبالة ذهن وشخص وجسم فردٍ آخر، أو أفراد آخرين؛ وأنه مجموعة متشابكة من أفعال عقلية، وروحية، وجسدية تؤثر في الآخرين. ذلك أن لحظات التفاعل المتبادل في حال التعليم ـ تتمدد في حيوات الطلاب والمعلمين على السواء، فتبقي الرغبة في التعليم حيّةً، والارادةَ في جعله مفيدا حيّة كذلك. إن أي جزء بمفرده من التعليم، (مثل ادارة الصف، إعطاء التعيينات وحلها، إجراء الفحوص وتصحيحها، بذل النصح والتوجيه، إسداء المشورة والنصيحة، تأليف الكتب، وتحضير الوسائل المساعدة للتعلم المستقل) لا يشكل اكثر من **عنصر واحد** من القوى التي تؤثر في تعلم الطالب. أمام هذه الحقيقة يتوجب على المعلمين ان يكونوا متواضعين بالضرورة، غير أن تواضعهم هذا لا يجوز ان يحجب عن المرء ادراك أهمية التعليم فعلاً، ولا أن تطوير مهارات فيه هي طريقة جيدة لترقية التعلم وتحسينه.



الفصل الثاني

ميثولوجيا التعليم

(الخـرافة فيـه)

ليست هناك فئة تستحوذ عليها الأوهام والخرافات عن التعليم اكثر من جماعة المعلمين انفسهم. فأفراد هذه الجماعة أقل الناس رغبة في التسليم بأن هناك معلمين جيدين وآخرين سيئين، كما أنهم أشدّ مقاومــة من غيرهم لتقبُّـل فكرة ان المهــارات التعليمية شيءٌ يمكن اكتسابه بالتحصيل. وكثيراً ما تجد الخرافات، الشائعة سنداً لها وتأييداً لمزاعمها من جـانب فرضيــات مشكوك فيهـا عن طبيعة التعليم والتعلّم، وعن خصائص الطلاب والمعلمين. ولما كانت هذه الفرضيات قد ظلت قائمة في عقول كثير من المعلمين طوال سنوات عديدة، فهي نادراً جداً مـا توضــع على المحـك، حيث تتعرض للمحاكمة العقلية عن قرب، والملاحظة الدقيقة، وخبرة الممارسة. هذا هو الواقع.. ولذا بات إثبات زيف تلك الفرضيات، أو إثارة الشك في صحتها على الأقـل ـ هو الخـطوة الضرورية الأولى نحو تطوير التعليم الى «حرفة».

ولذا، يكون عليّ منذ البداية، ان أقوم بتفحص عشر فرضيات شائعة تساعد في خلق ميثولوجيا خاصة في التعليم. وهذه هي :

١ ـ ان التعليم غير العمل .

٢ ـ ان التعليم ليس فنا أدائياً .

٣ ـ ان على التعليم ان ينحّي الشخصية الفردية لمن يمارسه في أثنائه.

٤ ـ ان «أسوأ» المعلمين في نظر الطلاب الآن سيكونون «خيرهم» عندهم فيما بعد.

٥ ـ ان المعلم ذا الشعبية هو معلم رديء.

٦ ـ أن المعلمين يولدون ولا يصنعهم غيرهم.

٧ ـ أن التعليم الجيد والتعليم الرديء شيئان لا يستطاع التمييز بينهما.

٨ ـ ان البحث مكمل للتعليم، لا أكثر.

٩ ـ ان تعليم موضوع ما لا يتطلب اكثر من معرفة ذلك الموضوع.

١٠ـ ان التعليم في كلية ليس مهنةً أبداً.

أولا : الاعتقاد بأن التعليم غير العمل.

لقد صاغ «جورج برنارد شو» هذا الشك العام حول المعلمين على الصورة التالية: «الذي يستطيع، يعمل؛ والذي لا يستطيع، يعلّم.» ومهما كان هامش الصواب في هذه السخرية المستهزئة فإن القول زائف. ويكمن خطله في افتراضه ان التعليم ليس، في ذاته، «عملاً» وخلاقاً من نوع مهم جدا. ويتألف «العمل» في التعليم من عدة أفعال، تتدرج ما بين بذل جهد غير منظور في التحضير لانجاح حصة في الصف، وبين النشاطات اثناء تلك الحصة، وما يعقب ذلك. واذا ما أراد المعلمون ان يخلقوا احتراماً لمهنتهم فإن عليهم أن يبدأوا أولاً بالاعتراف بأن المعلم «**يعمل**» أشياء، وبعد ذلك ينتقلون الى تطوير مهاراتهم في أشياء كثيرة يفعلونها.

رغم الحقيقة الواضحة للجميع في أن التعليم يتطلب مهارات نوعية، فإن فرضية «أن التعليم ليس فناً أدائياً» تظل فرضية قائمة. نعم، ليس التعليم فناً أدائياً **لا أكثر**. ذلك أمر طبيعي. أما إنكار أهمية الجانب الأدائي فيه فهو أمر اخر.. فهو يجعلنا نقف قبالة تعليم يشغل الأستاذ لكنه لا يشغل الطالب. والشك في عدم كفاءة المعلمين ك «رجال أداءٍ» شك قديم العهد. فمن الصعب، في أي عصر من العصور، أن يميز المرء بين المعلمين المزيفين والآخرين الحقيقيين، وأن يحكم من المظهر على المخبر. ونحن نذكر ان سقراط قد انتقد السفسطائيين في بلاد الاغريق منذ عهد قديم، لكونهم: يشغلون أنفسهم بالمظهر الخارجي للحقيقة، وبالوسيلة للاقناع بحقيقة ما، وبالجوانب العملية التي يمكن تسخير المعرفة لخدمتها. لكن سقراط هذا، نفسه، لم ينجُ من ارستوفانيس. فقد ميّزه الأخير باعتباره: سوفسطائياً من صنف يستطيع ان يجعل القضية الأردأ تبدو هي الأحسن. كان هذا قديما.. ولا عجب ان يقع مثله في الوقت الحاضر. فنحن نرى كل هذه المشاعر الحانقة تجاه المفكرين الحقيقيين القدماء والمعلمين الحاليين ـ تثار في هذه الأيام، حيث باتت «وسائل الإعلام» كلمة مرادفة لـ «السفسطة» القديمة، وفي وقت لا يكاد فيه رجال الأداء العامون يستطيعون الفكاك من دعوى خصومهم انهم «أصحاب بسطات» على الرصيف، من نوع أو اخر. هذا هو الواقع القائم.. ومن العسير على المرء في مثل هذا المناخ، أن يناقش قضية شك المفكرين والمعلمين في اعتبار التعليم فناً أدائياً.

ومع هذا، فإن علينا مواجهة هذه الدعوى، والتصدي لها بقوة وعنف. وذلك لمجرد سبب بسيط، هو ان المعلمين، شاؤوا ذلك ام أبوا، يدخلون الآن في منافسة مع الذين

يحاولون جذب انتباه طلابهم وصرفهم عنهم. ولا شك ان المعلمين في غير حاجة لأن يغازلوا شعبية وسائل الإعلام، غير أنه بمقدورهم ان يتعلموا من فنون الأداء فيها.

فلا يجوز أن يبقى أستاذ لا يُبصر الذكاء والمعرفة اللذين يدخلان في أداء تعليم ناجح، أو يظل أعمى عن مواقع القوة ونواحي الضعف في ممارسات التعليم التي تحاول ان تضع يدها على أي جزء من الحقيقة، وتبديه للعيان.

ان على المعلم الشاب، ذي الاستعداد الجيد لأن يعلِّم ـ أن يبذل جهده.. لامتلاك صوتٍ متدرّج الرتبة، فيه قوة، وله اتجاه؛ وخَلقِ حضورٍ يستغل فيه حركة جسمه لإنفاذ الاقتناع الى قرارة عقول طلابه وأخيلتهم؛ وتطويرِ قدرة روائية على الحبك تستطيع خلق المناظر، وإقامة العُقد والحبكات، وبناء دعائم المسرح، والعمل فيه. إن لدينا كثيراً من عبارات ـ مثل: يدقّ [الحقيقة] ويطرقها بشدّة، يزيّفها، يفصّلها على قياسه، ويبهرجها ـ تُحذّر المعلمين من الأخذ بالنصيحة الآنفة الذكر. [لكنّها كلها عبارات جوفاء.] ومثلُ ذلك قولُهم: يمكن ان يكون أساتذة الكليّات دجّالين، مزيّفين، مبهرَجين ، تافهين، هوائيين، غير رصينين، ضحلين، مضلِّلين، وكذّابين ايضاً. قد يقعُ بعضُ هذا.. لكن ملاحظاتي للأساتذة في أكثر من حرم جامعي طوال العقد الأخير تتعارض مع ذلك. فقد رأيت بينهم طوال هذه الفترة، عدداً أقلّ من النصّابين مما رأيته بين مَنْ هم أقلّ مستوى منهم. كما كنتُ أقلَّ خوفاً من التضليل المبهرَج، منّي، من البلادة الظاهرة. ولم أقع، البتّة، على أي دليل يؤيد أن حضوراً بليداً من أستاذ ما ـ يحمل معه، بالضرورة، جرعة إضافية من الحقيقة والفضيلة.

لا يعتمد التعليم بكامله، بطبيعة الحال، على مهارات القائم بالأداء. وهناك نزعة قوية في الوقت الحاضر لإقصاء دور المعلم عن المسرح وصرف الانتباه الأكبر نحو تعلُّم الطالب. ولكن، سواء قام المعلمون أنفسهم بالأداء أو ركّزوا على جعل الطلبة يقومون بذلك ـ فالأمر سيّان، اذ ان الجماعتين تنهمكان في استنباط السُبل لترجمة الافعال السلبّية في التعليم والتعلم الى أداء. وقد يقلّل بعض المعلمين من دور المعلم، ويشدّدون على تسهيل التعلّم، شأن الشعار المرفوع ضد التعليم التقليدي في هذه الأيام. وقد يرى معلمون آخرون ان الحقيقة البسيطة في موضوع الدرس هي التي تهمّ، ومن ثَم فإن بذل الجهد لتعزيز تلك الحقيقة من شأنه ان يزيد الفرصة لخدْع الطلاب. وهم يقولون: ان مثَل ذلك مِثْلُ عدم ترك المعلم أي أثر لدى طلابه، أليس هذا خيرَ ما يضمن عدم التأثير فيهم بنحو غير مرغوب؟ الواقع فعلاً، ان كلاً من التعليم الفعّال والتعلّم الفعال يمكن ان يستمّرا

في اكثر من طريق واحد، وأن أداء المعلم يظل أساسياً للقدر الاكبر من التعليم والتعلّم على السواء. وهو ما سأناقشه بصورة مطوّلة في هذا الكتاب.

ولأنتقل الآن الى الفرضية الثالثة، وهي ان التعليم يجب ان يقصي منه شخصيةَ المعلم وينحّيها. لربما كانت التحفظات ضد سيطرة «أنـا» المعلم قد ساعدت في نقل الاهتمام الحالي بعيداً عن المعلمين والتعليم لتركيزه على المتعلمين والتعلّم. ولآخذ مثلا من قسم اللغة الانجليزية، قسمي الخاص الذي أعمل فيه. فهنا أظهر المستر Jeorge Lyman Kittredge شخصية قوية مسيطرة خلال الـ ٤٨ سنة (١٨٨٨ـ١٩٣٦) التي عمل فيها في جامعة Harvard. ويصف تلميذه Rollo Walter Brown مثلاً من عدة، من الاسلوب الشخصي في التعليم لأستاذه فيقول (ص ٧٢، ط ١٩٤٨):

«كان احد اساتذة علم الاقتصاد يحتفظ في الغرفة بعدة لوحات وخرائط ملفوفة على قضبان تغطي كامل مقدمة الغرفة. وكان هناك مؤشران او ثلاثة، طويلة، رشيقة، على مقربة من المنصّة. فالتقط «Kitty» واحداً منها واستخدمه كعصا جعل يشير بها وهو يمشي الى الأمام والخلف في اثناء شرحه وتعليقه. كان رائعاً. كان مثل ملك سكسوني يتحدث الى شعبه.

وقد ضرب الصولجانَ الملكي بالأرض مرة، فانكسرت العصا قطعتين، من عند عقدة في الخشب. وترنّح الاستاذ بصورة غير لطيفة، لا تليق بملك. فضحك بعض الطلاب ضحكة مكتومة، بكل حذر. وحدجهم الاستاذ بنظرة غاضبة قائلاً: «أرى لديكم ميلاً للمزاح!». ودون ان يرفع نظره عن وجوههم المستخذية، سحب ذراعه الى الخلف وكأنه يقذف حربة، ودفع البقية الطويلة من المؤشر الى قرنة الغرفة، ثم تحدّاهم قائلاً: «والآن، اضحكوا!»».

هذا جانب متطرف من الوضع. اما في الطرف الأقصى المقابل، فهناك الكثير من المعلمين، بل الأكثرية الغالبة منهم على التأكيد، الذين تعوزهم قوة الشخصية هذه أثناء تدريسهم. فالبعض منهم، وبكل صراحة، يفتقرون الى سماتِ شخصيةٍ بارزة، فيما يتحاشى البعض الآخر أن يُدخل العنصر الشخصي في العمل، اثناء قيامهم بذلك. وحين أستعيد الذكريات عن معلمين يفرضون على المرء ان يتذكرهم، يُذهلني ذلك الانطباع الشخصي، غير البارز في الذهن، وان كان متميزاً تماماً ـ الذي يتركه الكثير منهم. فقد كان

من حسن حظ جاي سانتون فـورد Guy Santon Ford ان يدرس عـلى يدي ثـلاثة مؤرخين بارزين، لكن احد أكثر أساتذته رسوخاً في ذاكرته كان أستاذاً غير متميز، ألهم طلابه أن يغدوا رجال معرفة متعمقين. ويعترف فورد Ford بـأن ذلك الأستاذ «كـان «لا يتمتع بشخصية مغناطيسية (جذابة)، لكن تـأثيره في الطلاب كـان يَعْدل تـأثير الأساتذة البارزين الآخرين» (ط ١٩٥٥، ص ٤٨٢، ٨٣).

إن لشخصية المعلم موقعـاً مهماً بحق وحقيق، في نـطاق الممارسـات الشائعـة للمعلمين العاديين. وسيظل الأمر كذلك. وما لم يتم التوجّه عن قصد الى جعـل المعلم المنتظَر يعي من ذاته حاجته الى تطوير «شخصيّة معلم» في نفسه ـ يظل المرء ينصح المعلمين الجدد بألا ينكروا الجانب الشخصي فيهم. اذ ان المعلم الذي يحاول بصورة متعمدة ان يكون لا شخصانيا، وغيرمتعاطف، وموضوعياً بالكلية ـ قد يُلحق بطلابه من الأذى اكثر مما تتركه فيهم محاولته من الخير. فالحقيقة ان أفراد البشر يهتمون بأفراد البشر الآخرين، وعلى أساس بشريتهم وحدها. لقد لاحظتُ مرة وأنا أدرّس صفاً في أدنى المرحلة العليا أن الطلاب يَبدون اكثر انتباها من عادتهم. وحاولت تفسير ذلك. لم تكن مادة الدرس طريفة الى ذلك القدر، (وان كان إتقاني للموضوع آسراً يفرض نفسه). اذن، ما السبب؟ هذا ما اكتشفته بعد قليل. ولم يكن مادة الدرس، ولا مهارتي في التعليم. أبداً.. كان كل ما أثار حماستهم أنني جئت أرتدي «كنزة». لقد قالوا: «كيف صار يا أستاذ ان ترتدي كنزة؟ ان المعلمين لا يرتدون كنزات»، «أين قصصت شعرك؟»، «كم ولداً لك يا أستاذ؟». وهكذا انفجروا في اسئلة شخصية كثيرة، اعتبرتها دليلاً على أن بيني وبينهم اتصالاً ناجحاً. ذلك ان توجيه الاسئلة إليّ بصفتي «شخصاً» (لا أستاذاً) هو بداية تقبّلي منهم كإنسان. كلانا (أنا وهم) أدرك الانسانية المشتركة فيما بيننا، فهيّأ ذلك كلاًّ منّا إلى تعلّم اكثر.

انطلاقاً مما سبق أراني أنصح المعلمين المبتدئـين الذين يهمّهم الدور المناسب للجانب الشخصي في التعليم ـ أن يتغلّبوا على التقييد (الترمّت) الذي رافقهم قبل تخرّجهم من الكليّات. اذ يبدو ان الإصرار على الموضوعية، في معظم التحصيل الدراسي، يقمع الرأي الشخصّي والتعبير. كما يبدو ان برامج التخرّج ذاتها تنطوي على طريقة لاخضاع الشخصيّة نفسها. وهنا تبرز قضية ان يكون للمعلم آراء ومعتقدات لكنه يُنكر عليها مكاناً في غرفة الصف، وهو أمر مرفوض، لأنه يجرّد الطلاب والمعلم عـلى السواء، من وسيلة ثمينة في تغذية التعلّم وإنمائه.

ثمة أشياء قليلة في الحياة ذات قيمة ثابتة غير مقيّدة، منها ان يكون المرء صادقاً أميناً حين يُسأل عن موقفه، وان يلقي ضوءًا على كيفية توصُّله الى ذلك الموقف، وأن يحترم آراء الآخرين، حتى لو خالفته.. وكل هذه تشكّل أساساً أفضل للتعليم مما يفعل موقف صارم، قواعدي، ذو موضوعية لاشخصانية، يتخذه المعلم. وهناك طرق أخرى يتبدى فيها اهتمام شخص ما بآخر، وتكون مفيدة في حال التعليم. فالنكتة الشخصية الطابع التي تنير فكرة ما، او توضح مفهوماً ما ـ ليست إغراقاً في «الأنا»، ولا ابتعاداً عن الحقيقة، على الاطلاق. بل إن الجانب الشخصّي من المعلم طريق مقبول لكسب ذلك النوع الضروري من الاهتمام عند الطلاب لصالح التعلّم. زد على هذا أن وصفاً، سِمته الطرافة، يشرح كيف غدا أحد جوانب موضوع الدرس ذا قيمة شخصية عند المعلم ـ يخلق رغبة قوية لدى الطالب في ان يمنح ذلك الموضوع تقديراً شخصياً من جانبه. أليستْ إحدى أبسط الحقائق الشائعة في مجال التحدث الى الجمهور أن اهتمامهم يتعاظم حين يتحول الحديث الى حديث شخصي!! وهكذا، فإن الإدخال المدروس للجانب الشخصي من المعلم، في التعليم، لهو أسلوب تعليمي حيوي، بقدر ما هو استخدام الرسوم التوضيحية، وضربُ الأمثلة. بل لعل الرسوم والأمثلة تلقى الاهتمام من الطلاب بوصفها مستقاة من خبرة المعلّم الشخصية.

وفي موقع ما من ميدان الخرافات (ميثولوجيا) في التعليم تطالعنا صورة المعلّم المصارع الذي ينتظر الحصّة كل يوم باعتبارها فرصة يضخّم فيها «أناه»، حين يطرح شخصيته على الطلاب، مقصياً كل شيء آخر (في موضوع الدرس). عند ذاك يجعل متاعبه في العالم الخارجي، وخصوماته مع زوجته، وانتصاراته مع زملائه، واحباطاته المُبْكِية بسبب من معاكسة حظه العاثر ـ تحتل الواجهة الأمامية كلها (في حديثه). ويصير هو «المصارعَ» وسط حلْبةٍ من النكَد. إن المبالغة في ذلك خرافة. غير انه لا شك في ان تلك الخرافة تستند على أرضية ما من الصدق. فلماذا لا نستخدم وجود مثل هؤلاء المتركزين حول ذواتهم ككابح مفيدٍ لما ندعو إليه! فنحن لا ندعو الى قمع «الأنا» بل الى مسّها برفق. اذ أن إنكار مكان الجانب الشخصي أصلاً في التعليم ـ يعرّضنا للوقوع في خطر مقابل، وأعني به: نسيان أنّ تعلّم الإنسان هو هدف التعليم.

ويجسّد الكثير من الفرضيات المكينة التي تنطوي عليها الممارسات التعليمية العادية صورةَ نموذج هرمّي (أبوي)، هو رمز المعلم الاسطوري الذي يعتنق حقيقة مفترضة عن التعليم. وهذه الرموز الاسطورية تجسّد موضوعين: الأول رغبات معلّمين

حقيقيين، والثاني نقائصهم. وأحد هذه الرموز الاسطورية الرئيسي هو: المعلم القمعي وهو المعلم الذي يترك في الذاكرة نوعاً من الغموض، «المعلّم الأسوأ الذي مرّ عليّ والّذي تبيّن فيما بعد أنه الأفضلُ». ويظهر هذا الرمز نفسه في الذكريات عن: المعلمين الذين كانوا يفعلون كل شيء بصورة خاطئة لكنّهم ممتازون، وعن الآخرين الذين كان الطلاب يمقتونهم اثناء الدراسة، لكنهم يحترمونهم في الوقت الحاضر. هكذا يقول معلم ما، «لقد كرهت كرش دروبس Drops العجوز، لكنني تعلمتُ منه فعلاً».

ان كل ما سبق يعود الى فهمنا غير السليم للتعليم. ولو كان الأمر غير ذلك لتم ادراك هذه الحكايا على حقيقتها، وكما هي فعلاً، منذ زمن طويل. فالواضح تماماً أنها من باب الاسترجاع العام في الذِهن لنتائج كانت متوقّعة، ولم تتحقق، فنحن نبقي الآمال فيها حيّة عن طريق ذلك الاسترجاع. ومثلُ ذلك حكاية انقلاب المعلم السيّء معلماً جيداً، فهي بدورها من حكايا «الرجل الإمعة الذي وزنه ٩٨ باونداً ويجلد اكبر فتى في البناية»، أو «المحارب للفوز بالجائزة الذي يقرأ الأشعار»، أو «ابن القسيس، الذي هو اكبر مشاغب في المدينة». والأمثال من هذا النوع طابور طويل، ومعظمها فيه حقيقة جزئية، فقد يبدي الصبيان الضعاف قوة خارقة في مناسبة ما، ويقاتلون صبيّا ضخماً ذَقنُهمن زجاج صلب. كل مثيلات هذه الحكايا تنطق بلسان الرغبة الانسانيّة في تجاوز المألوف، وهي تَقْبل أنماط حياتنا العادية لكنها تُبقي الرغبة في تحدّي تلك الأنماط حيّة في النفوس.

دعنا نتفحص المعلم الأسوأ الذي انقلب أفضل زملائه. هنا نجد تناقضاً في صميم تركيب هذه الدعوى، لأن المقولة في حالتيها تَعرِض: حجةً ضد فرضيةَ عدم إمكان التمييز بين التعليم الجيد والآخر الرديء، كما تعرض: شاهداً لصالحها. فالواضح من الدعوى ذاتها ان القائل بذلك الزعم لديه مجموعة ما من المعايير لتحديد الأفضل والأسوأ في التعليم. ولو تم إحراج من يدافع عما يزعمه، كي يبرز الصفات الخاصة عند «معلمه» الأسوأ، لقال: «حسناً، أنا أعني انه كان يتعلّم، ويقرأ من دفتر مذكرات عتيق، وكان سيء التنظيم، ويعطي للطلاب علامات منخفضة». لا بدّ أن تظهر مثلُ هذه الخصوصيات عند النقاش. وقد لا يستعمل صاحبنا نفس الالفاظ، لكن المقصود يظل هو إيّاه. فاذا لم يَرِدْ ذِكر التعلّم جاء بدله ارتجاج الصوت، او الوقوقة والزعيق، أو الصوت المزعج الذي يبعث على المضايقة. واذا لم تُذكر المذكرات العتيقة جاء بدلها أنه يقرأ من الكتاب المقرر، أو ينسى أين وصل في القراءة، أو يحاضر الى الهواء. واذا لم يقُل: سيءَ التنظيم، قال: إنه كثير التكرار الى درجة تبعث على الجنون، أو إنه يهتمّ بالتوافه، أو مغرم الى درجة كبيرة

بالتعريفات والتصنيفات. واذا لم نجد: علامات منخفضة، وجدنا: يجلد العلامات على أوراق الامتحان، أو بطيء الاستجابة حين يوجَّه إليه السؤال، وما إلى ذلك.

وخلاصة جميع الأمثلة التي من هذا القبيل تقريباً هي: هناك معلّم ما، له تميّز ظاهر، بصورة او أخرى، أي: «الاستاذ (س) كان شيطانا، لكنه شيطان بحق وحقيق». وليست العبرة هنا ان كونك معلماً «رديئاً» في الوقت الحاضر سوف يجعلك جيداً، فيما بعد. كلا، بل هي: أن المعلم الذي يقتنع ان الكون «شيطاناً»، اوخنزيراً،هو وسيلةٌ لتعليم جيد بحقّ ـ لا بدّ أن يطمح الى ان يكون شيطاناً، وخنزيراً كبيراً جداً.

وتُضخّم اسطورة «فورد مادوكس فورد»وشهرته في كلية «أوليفت» أسطورةَ المعلم الرديء لكنه جيّد. واذا اخذنا في الاعتبار انجازات «فورد» حين بدأ يعلّم في تلك الكلية (كان قد نشر ٨٠ كتاباً) ونُدرةَ وجود مثل هذا الرجل الأديب في مدرسة مغمورة، عَذَرنا «فورد» في استحالة ألا يجد طريقاً للتأثير في الطلّاب. ويذكُره أحد طلاب تلك الكلية، وهو استاذ جامعي الآن، فيقول:«كان شاذاً غريب الأطوار، غير مسموع الصوت، ومع هذا كان مدرّساً قديراً.» Hungiville ط ١٩٧٤ ص ٩. وهو يصفه بهذه الصورة:

«كان (فورد) يعرج جيئة وذهابا على عرض غرفة الصف، فيما هو يحاضر. وكان يتوكأ على عصاه وهو ينغّم آراءه عن الكلاسيكيات. وعندما ينقطع نَفَسه ويأخذه البَهر، يغدو صوته أعلى وأنحف. حتى اذا بلغ الطرف الاقصى من الغرفة استدار فجأة ليسحب شهيقاً طويلاً. فيجدّد ذلك صوته، ويجعله يصرخ «أدب» أو «دون كيشوط»، أو الكلمة التي انقطع نفسه عندها من قبل. وكانت النتيجة ان ما تعلمه الصف عن الأدب العالمي كان هو الكلمة الخمسين مما يلفظه السيّد فورد، مضافا الى ذلك الذكريات الحميمة والدافئة القلب عن الرجل».

وتستمر هذه الاسطورة طوال وصف «هنجفيل» لنواحي تفوق «فورد» كأستاذ في كليته. «ان التأثير الخاص للفنّان لا يسدّ بالضرورة مسدّ حسابات الصفوة على ترّهات الكمبيوتر كشكل من اشكال تقييم المعلم». هكذا يكتب أحد طلاب فورد السابقين. وفي مقابل هذا يمكن القول:

«وكذلك فإن اسلوب فورد لن يسدّ مسدّ معلّم فعّال، لا يملك مثل انجازات فورد الأدبية السابقة ولا حضوره الشخصي.» ان كل امرىء يتمنى ان يكون استاذ لغة انجليزية «عظيماً» عن هذه الطريق ـ لكن الأمر صعبٌ جداً. فهي طريق إمكانُ تطبيقها من

قِبل النسبة الغالبة من المعلّمين أقل كثيراً من نظيرتها الأخرى، أي: طريق امتلاك قدر متواضع من الموهبة ثم ممارسة حرفة التعليم. ولست أقول ذلك تثبيطاً لعزيمة من يود بذل جهود غير عادية للتفوق في هذا الميدان. كلا، ولا تأييداً للسلوك الشاذ، أو حتى نقداً للتعفّن الايجابي فيه. كلا، ايضاً. وإنما أقوله لأبيّن انه، اذا اختار معلّمٌ ذلك الطريق فعليه أن يضمن توفّر أشياء كثيرة لديه، مثل: شهرة ساحقة، ببليوغرافيا واسعة، تفوّق الى درجة الامتياز أثناء التحصيل، ومحرّك اوتوماتيكي نشيط (جيد).

ويقودني ما سبق الى فرضية ذات علاقة به، هي الفرضية الخامسة وهي تزعم «أن المعلم الشعبّي المحبوب معلّم رديء». وتريد هذه الفرضية ان تقول: ان المعلمين الشعبيّين يكسبون شعبيّتهم بأسلوب مبهرج زائف يُبدونه على حساب إهمالهم متابعة البحث والتحصيل. وهي تعتبر مثل هؤلاء المعلمين لا يتصفون بالعمق، فهم مجرد أنماط شخصيات، أسخياء في منح العلامات، وأميَل الى النعومة والدلع، وفنّانين خائبين. ذاك شأنها. لكن لهذه الأسطورة مقلوباً عكسياً مدمراً، هو الذي يجب التنبّه اليه. وهو: يجب ان يكون المعلم غير المحبوب، وبسبب من عدم شعبيته هذه ـ معلّما جيداً. وهذا غير صحيح.

وتثير الفرضية السابقة، شأن أخواتها قَبلَها، كل حنقي وقلة صبري. إذ ليس من المحتمل ان ينظر الذين يعتقدون بصحتها الى التعليم كشيء ممتع لذيذ. وهم يرون ان الدروس الثمينة دروس صعبة، وغير محبوبة.. وهو رأي يلقي ظلالا من الشك على جميع التعلّم، الذي تنجذب اليه أعداد كبيرة من الناس! وحتى حين يسلّم مؤيدو تلك الفرضية بأن التعليم يمكن ان يمنح ضربا من اللّذة والاستمتاع تجدهم متأكدين من ان هناك مسرّات أعلى من مستوى المعلّمين الشعبّيين وطلابهم. ومعنى هذا أنهم يحاورون لمجرد الجدل. وأنا لا أستطيع ان افعل الكثير لدحض آراء هذا النمط من الشخصيات، بصورة من الصور. فهم الساديّون والماسوشيّون في مهنة التعليم.

ويميل التعليم في كليات الخريجين الى إنماء العجرفة والغطرسة لدى الفرد، رغم علمه القليل، اكثر من تنمية التواضع لديه تجاه جهله الأكبر. كم طالباً بمقدوره أن يطرد من الصف أول يوم، وكم يطرد منهم آخر العام، وكم سينسحبون خلال الفصل ويصيرون علامة تميُز له.. وكل هذا يقوّي نزعة التكبر الفارغ الشرير، والذي يجتثّ روح التعليم نفسها، باعتبار التعليم عطاءً ومشاركة وتفهّماً. ويقف الاختصاص، والذي هو ابو الشهرة المهنيّة، في الجانب المضاد لما يستهوي الجمهور. فالاعتقاد بدناءة العالم في

الخارج، وفي أولوية السعي وراء الحقيقة ضمن نطاق العالم الأكاديمي ـ امور تؤيد موقف دعاة الصَّفوة أو النُخبة المتميزة عن الآخرين.

زد على هذا ان المعلمين الشعبيين، في كلية او جامعة، لا ينالون الا مكافأة ضئيلة على شعبيّتهم. نعم، ان الأعداد الكبيرة من جمهور الطلبة قد تغذي «الأنا» في الواحد منهم، لكنّها لا تبني له شهرة في اوساط المهنة، ولا تُكسبه احترام زملائه في الكلية او الجامعة. هذا الى ان الفرضيات المتعلقة بما يجعل الحصة اكثر تقبّلا وشعبيّة لدى الطلاب ـ تحتوي كثيرا من الغرور والادّعاء، بل الكذب. ففي الانسانيات مثلاً، تُعتبر الفترات التاريخية المبكرة من أي موضوع غير جذّابة للطلاب.. «فهم لا ينتبهون لأي شيء قد حدث منذ اكثر من عشرسنوات»، وذلك مرفوض واقعاً. فهناك بعض المعلمين، وفي اكثر من صنف من المدارس ـ يجذبون أعداداً كبيرة من الطلاب الى موضوعات تُعتبر «ميتةً» في مدارس اخرى! اذن، فالاقرب الى التصديق هو ان المعلمين الموهوبين يستطيعون ان يجعلوا مادة الدرس جذابة ولذيذة أياً كانت تلك المادة المدروسة.

وتلتقي معظم الافتراضات التي تم بحثها حتى الآن، معاً، في الرأي الواسع الانتشار بين العامة، القائل: ان المعلمين يولدون ولا يُصنعون. وما اكثر ما نسمع: إنه، أو إنها «ولد معلّماً»، تُقال عن كثير جدا من المعلمين الذين لا يجدون التعليم عملاً مزعجاً، ويقولها الذين يجدونه كذلك. ويعـزّز بعض المعلمين الجيدين ذلك الرأي بمثل قولهم: «أظن أنني معلم جيد، الطلاب يحبّون ما أفعل، لكنّي لا أستطيع أن أعبّر للغير كيف أفعل ذلك». وما الى هذا القبيل.

والحق أن جانب الصواب في هذا الرأي لا يصدق في حال التعليم اكثر مما يصدق في حال أي عمل أو مهنة أو مهارة. ولو قبلناه لكان ثمة من: وُلدوا ممثّلين، ووُلدوا باعةً، ومن ولدوا ساسة، وكوميديين، ومن وُلدوا رياضيين كذلك. بل من يدري ألّا يكون هناك من ربما وُلدوا أطباء، وأطباء أسنان، ومهندسين! ومثل هؤلاء من وُلدن خياطات، ومحاسبين عامّين أيضاً!! لربما كان الرياضيون هم الأقرب لأن يولدوا كذلك دون جميع الآخرين، فشابّ ذو قامة ترتفع سبعة أقدام، ويدين قويتين سليمتين، واشراطات انعكاسية سريعة، وبصرٍ حديد ـ من الصعب جداً أن يكون قد وُلد صاحبَ اية حرفة غير لاعب كرة سلّة. ولكن، حتى الرياضيون الذين يوُلدون بالطبيعة ـ يقضون قدراً كبيراً من الوقت لتكييف اجسادهم، وكسب مهارات في فنّهم المنتظر.. بل إنهم يتدربون تحت ظروفِ منافَسةٍ شديدة قاسية. ومن ثم فانه من المنتظر اذن، أن يغدو المعلمون العظام

معلمين عظاماً بنفس الطريقة: تكييف العقل والنفس والجسد، كـي يكسبوا المهارات المطلوبة، وأن يتـدربوا في ظروف منـافَسَة حـادة مع المعلمـين الكبار، الأحيـاء منهم والأموات.

والواقع أنني كلما أنعمت النظر أكثر في المعلّمين عُدت الى حقيقة قديمة عن وجود الانسان، وهي: «نحن نُولد ونُصنع، معاً». صحيح تقريباً ان بعض المعلمين يملكون بعض الحسنات الطبيعية المعيّنة مثل: ذكاء شديد، وصوت مقبول، وشخصية جذابة، وتقبّل عقلي للتفاصيل والجزئيات، وطلاقة في التعبير، وصبر وتحمّل، وقابليّـة لخدمـة الغير، وذاكرة قوية، وقدرة على استخلاص التعميمـات. غير أن معـظم هذه المهـارات يمكن اكتسابها كما يمكن أن تولد مع صاحبها. وعند تفحُّصها عن قرب، نجدها تفقد تلك الهالة من الاستعدادات الغامضة التي يملكها بعض النـاس ولا يملكها البعض الآخـر، أو يطوّرها بعضهم فيما يعجز عن ذلك آخرون.

والفرضية التالية عـلى قائمتنـا هي أن التعليم الجيد والتعليم الرديء لا يمكن تشخيصهما، أي التمييز بينهما. إن معارضة اساتذة الكليات والجامعات للحكم على المعلم من قِبل الطلاب، ورفضهم للوسائل الاخرى لتقييم المعلمين ـ تعود في اصلها جزئياً الى رفض هؤلاء الأساتذة قبولَ فكرة وجود خصائص معيّنة للتعليم الفعّال. هذا مع ان دراسات البحث التي ترجع الى بواكير هذا القرن وحتى اليوم الحاضر -قد توصلت الى نتائج ثابتة حول هذا الموضوع، والى قدر معقول ايضاً. وقد بيّنت أن هناك «أقراطاً»، أي علامات، يتحلّى بها التعليم الجيد، وتدلّ عليه.

(Ryans, 1960. **Costin, Greenough and Menges** 1971, K.E.Elbe, 1972 b)

ويؤكد معظم الدراسات ان هذه العلامات هي: معرفة مادة الدرس وتنـظيمها، والمهارات في التدريس، والصفات الشخصية، والاستعدادات المفيدة للعمل مع الطلاب. وحين يتم التأكيد على الخصائص الشخصية للمعلم في دراسة ما، يمكن حصر المعلمين الجيـدين في أنهم أولئك الـ: المتحمسـون، ذوو النشاط، الذين يسهـل التعامـل معهم، المنفتحون، المهتمّون، ذوو الخيال الخصب، والذين يمتلكون حسَّ المَرح. وحين يكـون التأكيد على إتقان موضوع الدرس وامتلاك مهارات تعليمية نجد المعلمين الجيدين هم الذين يتقنون مادة الدرس، ويستطيعون تنظيم المادة والتأكيد على النقاط المهمة فيها، وبمقدورهم جلاء الافكار والدلالة الى العلاقة والترابط فيما بينها، كما يستطيعون تحفيز الطلاب، ويـطرحون الاسئلة ويضـربون الامثلة المفيـدة. وهم معقولون، ذوو خيـال،

ومنصِفون عند معالجة جزئيات التعلّم. أما الاتصاف بصفاتٍ من قبيل: الغباء، الوقاحة، ضيق الأفق، الخمول، السلاطة وحدّة اللسان، البلادة، وعدم التحسّس.. فكل هذه صفات ترافق التعليم الرديء، كما أنها نقائص في إتقان السيطرة على مادة الدرس او في المهارات التعليمية عند صاحبها.

والحق، أن الذوق العام والبحث، كِلَيْهما يؤيد ان هذه الاستنتاجات وليس هناك من يزعم ان تلك المعطيات تضم كل ما هو مهم في الموضوع، ولا أنها قد صِيغت بصورة دقيقة، كلا، ولكنها، على كل حال، قواعد هادية يتلمّسها الإصبع في توجيه الأساتذة على طريق التطوير. وهي تخدم مهنة التعليم على التأكيد بصورة أفضل مما يفعل الإصرار على أنه: ليس هناك معيار أساسي للحكم بموجبه في تلك المهنة.

وتبقى معنا الفرضيات الثامنة والتاسعة والعاشرة. وهي مترابطة. فالفرضية الثامنة تدور حول ان البحث العلمي والتعليم نشاطان يكمّل أحدهما الآخر، والتاسعة حول أن موضوع التعليم يتطلب مجرد معرفة ذلك الموضوع، فيما تدور الفرضية العاشرة حول أن التعليم ليس مهنة.

لقد توصلتْ محاولات الربط بين التعليم الفعال والبحث العلمي الفعال الى وجود ارتباط ضئيل بين الطرفين. وحين جرت مضاعفة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع ـ جاءت المعطيات وهي لا تَعِد الا قليلاً حول وجود أكثر من مجرد احتمالات، مثل: بعضُ الباحثين الجيدين معلمون جيدون؛ بعض الباحثين الجيدين معلمون سيئون؛ بعض الباحثين السيئين معلمون جيدون، وبعض الباحثين السيّئين معلمون سيّئون؛ معظم الباحثين والمعلمين على السّواء متوسطون.. لكن، في تركيبات مختلفة وبصُور مختلفة. والحقّ، ان اتفاق هذا الدليل القاطع مع الحسّ العام ـ ليس شيئاً يبعث على الدهشة والمفاجأة.. فهو أمر عاديّ تماما.

ومن المفيد ان تتم مقارنة التعليم والبحث بالتأليف والمطالعة. فالمعلمون يستقون من الافكار والمعلومات التي تتحصل من البحث، كما يستقي المؤلفون والكتّاب من قراءاتهم. وكلتا الفئتين، المعلمين والكتاب، تستعمل مصادر أخرى أيضاً. وقد يقف البحث حائلاً في طريق التعليم كما تصدُّ القراءات الكاتبَ عن التأليف وتحجزه عنه. إن كل كاتب يعرف أيَّ عدوّ له قد تكون قراءاته. لكن أساتذة الجامعات أقل رغبة من غيرهم في الاعتراف بأن البحث يمكن أن يكون خصماً للعلم، كما يمكن ان يكون صديقاً له أيضاً. وكالأساتذة الذين يُجرون أبحاثاً قليلة، هناك كتاب غير مهتمين في مطالعاتهم، بل

يقرأون حسب اختيارهم وبالسرعة التي يرتأونها. وفي حال عدم توفر عقل نهم الى الاستفسار لا يكون بمقدور الاستاذ ولا الكاتب ان ينجز الكثير.

هذا، وكثيراً ما يرتبط البحث العلمي على الصورة التي تتم ممارسته بها ضمن نطاق الكلية او الجامعة في امريكا ـ ارتباطا غير مباشر، لا اكثر، مع التعليم الجامعي في المرحلة الأولى. بل لربما تكون أنشطة البحث المتخصص معادية لمسؤوليات التعليم المحدّدة، وفي اكثر من طريق. فالطبيعة التخصصية في القدر الاكبر من البحوث لا تتمشى مع مستوى وعمومية مادة الدرس في معظم برامج الدرجة الجامعية الاولى. أضف الى ما سبق ان الوقت المكرس للبحث يتأتى من نفس العدد من الساعات الحرّة التي يمكن ان يخصّصها المرء للتعليم؛ ويشكو معلمو الكليّات بصورة عامة أنه ليس هناك وقت لأي منهما: لا التعليم ولا البحث. كذلك ليس التأهب النفسي، ولا القناعات، ولا الأوضاع الجسدية في أثناء البحث ـ حيث يعزل الباحث نفسه فيما لا يستطيع المعلم ذلك ـ متماثلةً في حال البحث والتعليم.

ورغم الفروق الواضحة في الافراد الذين ينجذبون الى التدريس في الكليات والجامعات، فإن هناك نمطين منفصلين، ومتعارضين الى حد ما، يمكن تمييزهما في هذه الفئة. فالنمط الأول منهما يود ان يعمل لوحده، ولا يستجيب الا قليلا للتداخلات الخارجية والضغط، ويشعر بالارتياح الى التعامل معالجة الأفكار، والحقائق، ومواد النظام أكثر من تجاوبه مع الطلبة والتعلّم. اما النمط الثاني فهو يسعى الى الرفقة، ويمكنه معالجة التداخلات، ويفضّل التفاعل مع الطلبة على معالجة المواد والأفكار. والمعلم ـ الباحث الذي يضم في شخصه النمطين معاً هو شخصيّة متميزة، يمكن التعرف عليها كما يمكن التعرف على شخصية نظيره الشاذّ الآخر. ولو أخذنا في الاعتبار تلك الأعداد الهائلة من أساتذة الكليات والجامعات، لما شعرنا بالمفاجأة حين نجد أن كثيراً منهم لا يستطيعون ان يكونوا معلمين ناجحين، إما لأنهم غير منجذبين بقوة الى التعليم أصلاً، أو لأنهم يقبلون التعليم كشرطٍ يمكّنهم من متابعة ميادين البحث كدارسين.

وتبقى الفرضية التاسعة، وهي أن «تعليم موضوع ما لا يتطلب أكثر من معرفته».

تميل الكليات، بل الجامعات بصورة خاصة، الى التأكيد على جانب انتاج المعرفة على حساب جانب نشر تلك المعرفة. لذا يتم التشديد، والحال هذه، على رسم حدود المعرفة، وتركيمها، وتحليلها، وخزن المعلومات، وتهذيب الأساليب التي تحكُم كل ذلك. اما نشرُ المعرفة، والذي يلعب فيه التعليم دوراً كبيراً، فإنه يُعتبر نشاطاً من مرتبة أدنى،

يشكّل طرفا جانبياً أحياناً من النشاط الأرفع.. وعليه، تغدو إثارة وتطوير المهارات، والعواطف، والاستعدادات التي لا تتضمن انتاج المعرفة - وان كانت حيوية للتعليم - مجرد اعتبارات ثانوية لا اكثر. ولنناقش ذلك على كل حال.

ان الاعتقاد بأن إتقان مادة الموضوع هو العنصر الأولي في تعليم ذلك الموضوع، وأن غيره ثانوي - ينطوي على التعارض القائم بين التعليم الموجّه الى الموضوع، والتعلُّم المركَّز على الطالب. ويسخَر اساتذة الكليات من دعوى زملائهم معلمي المدارس العامة حين يقولون «نحن نعلم طلّابا، لاموضوعات». لكن هؤلاء الأساتذة غير مصيبين في سخريتهم، اكثر من زملائهم المعلمين حين يدْعون الى الكفر المطلق بمادة الموضوع. فليس ثمة معلم جيد يتقّبل، بالتزام صارم، أياً من وجهتي النظر المطروحتين للمناقشة. واذا كنّا متعلّمين ومعلمين حقاً، فإن من واجبنا أن نسيطر على كل من مادة الموضوع، والمهارات التي يفرضها تعليم تلك المادة.

ولو دفعنا الاعتقاد بأوّلية مادّة الموضوع الى أقصى الحدود لقادنا ذلك الى الفرضية الأخيرة في قائمة أوهام التعليم والخرافات فيه، وأعني أن التعليم في الكليات ليس مهنة. والصحيح ان التخصص في المعرفة، والذي يشغَل اساتذة الفيزياء أو التاريخ أو الاقتصاد هو الذي يضمّ المجالات المهنيّة الحقّة. وهناك قدر من خداع الذات يبعث على الدهشة من هذه الدعوى، اذ لا مجال للتساؤل في ان بضعة ملايين فقط من طلاب يطلبون تعليماً أساسياً في كليات الجامعات هم الذين يؤيدون دعوى الأساتذة الذين يشكّلون الهيئات التدريسية في تلك الكليات. اما العدد الهائل من هؤلاء المهنيّين في مجال التعليم فهم في الحقيقة، معلّمون. ومن العجيب، إلى حدٍ ما، انه رغم وجود عدد قليل من المؤرخين المستقلّين المتهنين، مثلًا، فإن كثيراً من المؤرخين الذين يعيشون من التعليم ينكرون صفة الاحتراف في عملهم الصفّي. لكن هذا الانكار نفسه يدخل ضمن ميل أساتذة الكليات لان يطلبوا الاعتراف والتقدير في أوساطهم المهنية، وزمالات قسمهم، وان يرفضوا تصنيفهم المهني كمعلمين.. وبذلك ينكرون اعتبار التعليم مهنة.

ان ميثولوجيا غنية مثل ميثولوجيا التعليم - تضم في ثناياها من الفرضيات اكثر مما يمكن حصره في هذا الكتاب. وليس من العسير الوقوع على من يقبلون هذه الفرضيات من المعلمين، كما أنه ليس التفوق والبروز مضموناً لصالح من يشكّون فيها. ويمكن القول: ان جميع المعلمين الذين يعملون في مؤسسات التعليم الرسمية يقعون فريسة لما يمكن اعتباره الاسطورة الكبرى حول هذا الموضوع، وهي التي تقول: يمكن

خدمة التعلّم على أفضل وجه ضمن البنى والهياكل الرسمية التي وفّرها لنا الماضي. هذا رغم ما نعرفه عن القدر العظيم من التعلّم الذي يتم عبر الطرق غير الرسميّة، ضمن الجماعات الكبرى: كالأسرة، وفئة الرفاق الأقران. ومع ذلك فقد أقصى التعليم العالي نفسَــه عن هذه الأوســاط النّــافعــة ... [في مجــال التعلّم]. صحيح ان الكليـات والجامعات، في الوقت الحاضر، قد خفّفت صرامة الهياكل التقليدية بطريقة او اخرى، الا ان تلك الجامعات قد انتقلت ببطء نحو تطوير نماذج جديدة من التعلّم خـارج الحرم الجامعي.ومع ان صبغة الجامعة، كمكان يستفيد فيه التعليم والتعلّم من التفاعل المتبادل بين الطالب والمعلم ـ قد ترسخت، فإن هذه الفكرة تـزحف ببطء الآن لرفض: تـوزيع الموضوعات، وخلق الدوائر، والتقسيم ما بين رجال إدارة وهيئة تدريس، والتصنيف الى طلاب خريجين وآخرين طلاب الدرجة الجامعية الأولى وإذا كان هنالك قدر قليل من التوحّد بين التعليم والتعلّم فإن اللوم في ذلك يقع على التعليم الرسمي، فهو الذي منه لم تنشأ الخرافات عن التعليم فحسب، بل لقد نشأت خرافة عدم الاستغناء عن التعليم الرسمي ايضاً.



القسم الثاني

مهارات التعليم

الفصل الثالث

لماذا غرفة الصف؟

لم يبيّن أحد بصورة مقنعة حتى الآن ان غرفة الصف وساعة الخمسين دقيقة هما أفضل الترتيبات لخدمة التعلّم. غير أنه من الواضح ان معظم المعلمين يقبلون ذينك الاجراءين، بصرف النظر عن تذمرهم الدائم من الضجة والحرارة والضوء وانعدام مسّاحات الطباشير في تلك الحال. وقد شملت حريّاتُ عقد الستينات من هذا القرن، لدى بعض طلبة كليات الجامعة والمعلمين، رغبةً ظاهرة في التحرر من غرفة الصف ذاتها. اذ أُدرجت تلك الغرفة ضمن قائمة قوى الكبت في مرحلة التعليم العالي، بوصفها تلك المساحة من المؤسسة التعليمية، التي تثبّت سلطة الاستاذ اكثر من غيرها. من ثَم انتقلت الصفوف في كثير من الجامعات الى بيوت الأساتذة او شقق سكن بعض الطلاب أنفسهم. وعند ذاك طوّر الأساتذة والطلاب اتجاهاً تسامحياً نحو الفوريّة، والحضور النظامي. بل إن عملاً بسيطاً مثل تحريك المقاعد من وضعها المألوف على شكل صفوف منسّقة الى وضع التحلّق الدائري ـ قد اعتُبر إشارة الى حدوث تغيير. وعليه، سيطرت الفوضى على كثير من غرف الصف التي زرتها في أوائل السبعينات، بحكم الاقتطاعات الجزئية في خدمات الأذنة والبوابين من جهة، ولتفضيل الطلبة والمعلمين تلك الفوضى من جهة أخرى. يومذاك تم إخماد الأجراس، كما توقفت الصافرات التي كانت تدعو الطلاب الى غرف الصف وتقطع أحاديث الاساتذة فيما بينهم. كان الطلّاب يحضرون حوالي وقت معيّن، وينظر المعلمون الى ساعاتهم، أو يفعل الطلاب مثل ذلك، لإنهاء الحصة.

ثم أخذ الكثير من هذا في التراجع مع منتصف السبعينات، فقد جعل تناقص اعداد الطلاب المسجّلين أمرَ الترتيب قضية اكثر سهولة، كما بدا ان الطلاب الوافدين يفضلون حياة اكاديمية منظمة جيداً. أما نفر من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بجدّ في الاجابة عن: كيف تؤثر الترتيبات المادية في غرفة الصف على التعلّم ـ فمازالوا يجدون قدراً كبيراً من الأدبيات يقرأونه ويفكرون فيه.

يومذاك شاع انعدام الثقة الفوضوي في غرفة الصف، ووجد ذلك ما يؤيده في نظر الاوساط الجامعية الى تعليم كان ينتقل فيه التأكيد من «وضع أساتذة يعلمون طلاباً» الى

«وضع طلاب يتعلّمون بصورة مستقلة»[لقد قالت تلك الأوساط] ان بمقدور التكنولوجيا ان توفر، تقريباً، كل ما هو ضروري للتكرار، والتغذية الراجعة، الهادفَين لحفظ المواد التعليمية وامكان مراجعتها. كانت وسائط التعلّم تتنافس بقوة مع غرفة الصف بوصف الأخيرة ميداناً فعالاً للتعلّم ذاته. هذا علاوة على ان الترتيب الجديد (الوسائط) يحرر الطالب من قيود الأساتذة والحصص المحدّدة الوقت. اذن، فان الجامعة بدون أسوار، والجامعة المفتوحة، تطور منطقي تماماً من هذه الامكانيات.

لكن..ما الذي تقدمه غرفة الصف؟ وما الذي تُقصيه؟ وكيف يمكن استخدامها على أفضل وجه؟

يشكل السؤالان الاول والثاني جزءا من القضايا التي ترافق المعلمين أثناء عملهم كله. أما السؤال الثالث فهو الذي يواجه المعلم كل يوم.

لا حاجة الى القول إن غرفة الصف توفر مكاناً للتجمع فيه، بغية القيام بنشاط معين، في وقت محدد. ولا يجد المعلم من غرفة الصف، في معظم الموضوعات، الا مساعدةً قليلة غير ما ذكرتُ. فهي نادراً ما تعيّن نوع التعلّم الذي يجري بداخلها كما يفعل ملعب كرة السلة مثلاً، او بركة السباحة، حيث يُحدّد الواحد منهما نوع النشاطات التي تشغل المساحة المعروضة منه. وكنتيجة تترتب على ما سبق يظل بإمكان المعلم، بل إن عليه في الواقع، أن يبذل جهداً أكبر ويبدي اهتماماً أكثر لجعل تلك الغرفة ذات صفة اكثر تحديداً.

هل يغيّر الأثاث مثلاً؟ إن تغيير الأثاث في غرفة صف من كلية ما يثير بعض المشاكل، فالأساتذة لا يملكون غرف الصف، وكأنها غرف في بيوتهم، وقد لا تلقى الديكورات التي يضعها استاذ ما قبولاً لدى زملائه الآخرين. اذن يبقى الضغط على الإداريين في الكلية كي يُبدوا تفكيراً أعمق وخيالاً أوسع، ويقرروا أموالاً أسخى في تصميم غرف الصف المطلوبة. هذا واجب كل استاذ. لكن ذلك لا يغيّر واقع غرفة الصف التي هو فيها. والموقف الراهن لمعظم الاساتذة هو: أنهم في غرف صف لم يبنوها، وما كانوا ليصمموها على النحو الذي هي فيه، ولا يستطيعون ايجاد بديل لها، وعليهم ان يعملوا فيها طوال الفصل الدراسي الجاري. ماذا بعد؟

أولاً: أنا لن أتخلى عن مهاجمة العقم المؤسساتي فيما يتعلق بمعظم غرف التدريس، حتى ولو بعذْر: ان وجود الصف فيها قصير الوقت. فالملصقات رخيصة،

وفيض النشاط الفنّي يملأ المكاتب في أية كلية، وبمقدور الأساتذة والطلاب على السواء جلبُ أشياء كثيرة الى غرفة الصف، كل يوم، بل حتى في كل حصة بمفردها، بحيث يشير مظهر الغرفة الى ان عمل الساعة العاشرة يختلف تماما عما قبله في الساعة التاسعة.

ثانيا: على الأستاذ ان لا يجبُن أمام: هكذا جرت العادة، أو ضـرورة مجاملة الزملاء، ولا أمام بلادة الأذنة والبوابين، فلا يقبل الا تنسيق الكراسي، وصفوف المقاعد.. فالتنسيق هو الشيء العادي المألوف في غرفة الصف. ومن الطريف أنني خلال السنوات الأخيرة من الستّينات وقفت على قصة حربٍ غير حاسمة في إحدى الكليات، كانت بين أحد الأذنة ومجموعة من الطلاب.. هـم يريدونَ ان تحل وسـائدهم وحقـائب كتبهم محلّ كراسيّه هو، وهو يرفض ذلك! ومنذ وقت قريب بعد ذلك وجدتُ مذكرة مكتوبة على باب غرفة تدريسي الخاصة. وكانت تقول: «يا أستاذ صف الساعة العاشرة، رجاءً، اتـرك الكراسي كما كانت من قبل، اتركها تُفِسح الغرفة!». والواقع أنني أترك كراسي الصف دائماً كما أجدها قبل الحصة، لكن طلاب الحصة التي قبل حصتي كانوا قد حرّكوها الى دوائر الغرفة. فما العمل؟ حاولت أن أشرح ذلك الى زميلي المنزعج كاتب المذكرة، فلم أفلح. بل أفضـى بنـا اختلاف الرأي فيما بيننا الى مناقشة أفضلية جلوس الطلاب في هيئة مستطيل على جلوسهم في هيئة دائرة غير منتظمة.. والى بحث التعليم والطلاب يجلسون على شكل مربّع، وأفضليّة ذلك على غيره من الأوضاع. ورغم بعض الصراخ واحمرار الرقاب فقد أفادت المواجهة بيننا غرضاً ما: فهذه أول مرة طيلة عشرين سنة من الزمالة يناقش فيها أحدنا الآخر حول قضية تعليمية، كالمألوف بين الأساتذة في نفس البناية من نفس الكلية في جامعة كبيرة.

ثالثاً: بدلاً من شكاوى الاساتذة الفردية، الحامية، من الحرارة والضوء والهواء والضجة تجدهم يوجّهون هجومات منسّقة على المساوىء القديمة العهد في غرف الصف. لماذا؟ لقد باتت الجامعات هذه الأيام تميل الى استشارة هيئاتها التدريسية عند انشاء بنايات جديدة، اكثر مما كانت تفعل في السابق. وقد ظهر هذا الاتجاه في العقد الأخير على الخصوص. لكن غرف الصف، مع ذلك، ما تزال تلقى أقل الاهتمام. فمن وقت لآخر يطفو قلق الأساتذة الجامعيين وانشغالهم بهذه المسائل وتحديد شكاواهم منها. هكذا فعل أستاذ الفلسفة A. L. Herman في مجلة Journal of Higher Education لعام ١٩٦٨. وهو يدع لكلّيته مهندساً فلسفياً عليه أن يعالج غـرف الصف القبيحة المنـظر فيها، (ص ٣٧٩ ـ ٣٨٠) ويقول:

ان السؤال الذي نضعه أمام مهندسنا الفيلسوف هو ما يلي: في أي نوع من الجو يستطاع القيام بالتدريس باكبر فعالية ممكنة؟ ومن الطبيعي ان يجيب المهندس على ذلك بتوجيه الاسئلة الينا أيضاً. وبعد ذلك، قد يقترح تدريساً حراً ومفتوحاً في حقل للشوفان أو بستان تفاح، مع توفير نسبة ٥ طلاب فقط للأستاذ الواحد. وبعد ان تبيّن له حال جامعتنا، ووضعها المالي، وقوانين الولاية المتعلقة ببناياتنا والغرف فيها، وقبولنا، على كره منا، بما فُرض علينا مسبقاً أو ما نقترحه بصدد التدريس في غرف الصف ـ نعود ونوجه اليه السؤال من جديد..

لقد أُعدّ المسرح الآن.. فالمهندس يتفهم أننا نعمل على أساس نسبة ٣١ طالباً جامعياً للأستاذ الواحد في غرفة الصف، وأن معظم الغرف التي يلتقي فيها طلابنا شبيهة بمعظم غرف الصف في معظم البنايات المخصصة للتدريس، في معظم الجامعات في طول البلاد وعرضها. كما يدرك أنه ليس لدينا أموال ننفقها لتدوير زوايا الغرف، او ازالة الجدران الفاصلة، او ادخال الواح زجاج شفافة من جهة واحدة. عندئذ يستوعب ان المشكلة بكل بساطة هي: أي جهنم يمكنك ان تفعل بغرفة صف قديمة لجعل التدريس فيها اكثر فعّالية من قبل؟

ويتصور البروفيسور «هيرمان» أن توضع صُور على أرضية الغرفة، ويتم تثبيت أجهزة مقاومةٍ متغيرة على مفاتيح النور، وأن تركّب أبواب متأرجحة للغرفة، كما يلقي الاستاذ محاضرته من أرجوحة جبّارة معلقة بالسقف.

هذه مقترحات سخيفة بطبيعة الحال. [ويجوز ان صاحبها قد وضعها من باب السخرية]، لكنها مهما بدت كذلك، فسيظل على المعلمين ان يستمرّوا في تقديم الآراء ووجهات النظر حول هذا الموضوع، اذا ما أريد أن يتحسّن تصميم غرف الصف الحاليّة.

ويستطيع المرء ان يحلم (في اليقظة) اكثر مما سبق، فيذهب الى أبعد من تصميم غرفة الصف وحدها، وأعني بذلك تصميم البناية ككل. في تلك الحال له ان يتصور بنايات تتيح ان تكون غرفها ذات مساحات متغيرة، قابلة لأن تكبر وتصغر، لفائدة التعليم والتعلّم. فمثلاً: لماذا يجب ان تقع غرف الصف على جانبي ممرات عقيمة تم تصميمها أساساً لتسع قدراً كبيراً من الرائحين والقادمين فيها؟ هل يجب ان تكون أمكنة التجمع غير الرسمي في الكلية مثلا، متداخلة مع غرف الصف ذاتها؟ إن طلاب الصف وغرفة الصف تدخل في طريقة التعلّم نفسها. هذا ما يجب ان يذكره الجميع. وثمة الكثير من

الاساتذة الذين يجدون أنفسهم في حاجة الى المساعدة للتحرر من القيود التي يفرضها نظام الغرف والساعات، الحاليّ. فالحديث الذي بدىء به في غرفة الصف، يمكن متابعته واستكماله بعد ساعة الحصة، حين تتوفر في الكلية مساحات حرة يلتقي فيها الطلاب واساتذتهم ليجلسوا ويتحدثوا بحرية اكثر. ولا يجوز ان تظل قاعات الاجتماع تُعتبر حاشية زائدة في بناية الكلية. انها أمكنة ضرورية تماما. وفيها يمكن ان يلتقي الطلاب والأساتذة، بعد تخطيط مدروس ذلك. بل لماذا لا يشاركهما الإداريون أيضاً!؟

وفي بعض العلوم تشكل المختبرات نقاط تمركز أساسية للعمل، وحولها تقوم الصفوف وغرف التدريس بعملها. والاهتمام بتوفير مثل هذه النقاط المركزية في أقسام الجامعة الاخرى أمر مهم جداً. بل إنه قد يدفع الى تبنّي تنظيم عام جديد لغرف التدريس، ومجمّعات المكتبات، وقاعات الاجتماع، ومساحات المكاتب، وماشابه ذلك.

إن علينا ألا نغفل عن ان غرفة الصف شيء أكثر من مجرّد تجمّع أجساد؛ ففيها تستطيع عقول الاساتذة والطلبة، معاً، ان تبدع حصصاً جيدة، حتى في غرف سيئة. ان حدوث تبادل المعلومات، وتوضيح المفاهيم، والحفز على دراسة اكثر ـ في أية غرفة صف، يجعل بمقدور غرفة الصف ان تقهر تلك القيود التي: تحصُر التعلّم في مساحة معيّنة، وتضع الطالب قبالة المعلم أو أوطأ منه، وتعيّن وقتاً محدّداً في فترات محدّدة.. وكأن هذا الترتيب هو الشكل الطبيعي، الأبدي، للتعلّم. وبمقدور المعلم الموهوب ان يجد اكثر من طريق لأن يعمل بفعالية، حتى ضمن هذه القيود. كما يستطيع المعلمون ذوو الخيال الواسع، والحماس المندفع، أن ينشُدوا طرقاً كثيرة للتغلب عليها.

وما هي بعض الامكانيات؟

إن واحدة من هذه الامكانيات أن يخفف المعلم على طلابه إحساسهم بقيد المساحة المحدَّدة، وذلك بأن ينقل صفه، بين فترة واخرى، الى خلفيّة اكثر مناسبَة من غرفة الصف. وتوفر الصفوف القليلة العدد مرونةً مقبولة في نقل الاجتماع الى امكنة اقامة الطلبة، او مساكن بعض اعضاء الهيئة التدريسة، أو الى مكتبة، أو مختبر، أو صالة عرض قريبة. اما الصفوف الكبيرة العدد فيمكن ان تُنقل، من وقت لآخر، الى قاعة للموسيقى اومتحف. ومهما كان حجم الصف فإن اطلاق الحرية للطلاب أثناء حصةٍ ما يوسّع غرفة الصف ذاتها، ويمدّدها، كما يخفف من اعتماد الطالب على الاستاذ كمصدر وحيد للمعلومات، وكسلطة ضابطة ايضا.

ومثلُ ما ذلك أن يعمد المعلم الى تفحّص موقع الحصة من الاستـراتيجية التي يتّبعها في تدريسه. وهذا التفحص هو الخطوة الاولى في الانعتاق من قيد الخمسين دقيقة. ان حصص المناقشة مثلاً، تتطلب تمديد الوقت كي تتم بصورة ناجحة. وليس القيام بإجراء جدولة عامة للحصص، وتخصيص وقت اطول للحصص التي تتطلب ذلك ـ مطلباً تستحيل تلبيتُه، بل إنه قد يناسب حاجة الصف بصورة أفضل. خذ أشكال تعليم الفريق مثلاً، ففي أحدها يمكن ان يخطط معلّمان يدرّسان حصتين مختلفتين عملهما معاً، وأن يدرّسا مساقيهما متساندين. كما ان جدولةً جماعية لمجموعة من الحصص ذات الصلة ببعضها لتكون كلها قبل الظهر او بعد الظهر ـ يكوّن ملحقاً طبيعياً للترتيب الجديد. ومن شأن مثل هذه الممارسة ان تساعد في تخطّي ترتيبات تدريس الفريق التي تستخـدم معلّمين او أكثر في نفس الغرفة. وكمثل آخر على ذلك اليك هذا الواقع: لقد ظل الصف التحضيري في الجامعة يعرج طوال عقود كثيرة من السنين، كصفٍ معزول، أكثر منه صفاً يمكنه انشاء علاقات مفيدة مع الصفوف الأخرى، سواء من حيث موضوعـات الدرس أو الحياة العامة. وظل يُعتبر صفا لا يمكن التخلص فيه من غرفة الصف بالكامل. وشبيه بما سبق أيضاً ان الندوات وجماعات البحث يمكن ان تنشأ بحفز أقـوى اذا تولدت إثر محاضرات صفّية ذات علاقة، او حصص بحث، او أشكال اخرى من هذا القبيل.

ويـورِد كـتـاب «غـرفـة الصـف المـتـغـيـرة في الكـليّـة» (Runkle, Harrison, and Runkle, 1968) أمثلة تفصيلية عن معلمي كليات يـدرّسون عدة موضوعات مختلفة حاولوا استخدام أنماط غرف الصف العاديـة بصورة اكثـر فعّالية. ففي صف كبير نسبياً للفلسفة، مثلاً، أوجد المعلم جماعة بحثٍ صغيرة اتخذت مقاعدها حول طاولة جعلوها في مقدمة غرفة الصف. وتبرّع عشرة او اثنا عشر طالباً من الصف نفسه ان يكونوا هم جماعة البحث كل اسبوع. وقد وعدوا بشرفهم ان يقرأوا مادة الدرس لذلك الأسبوع، وان يأخذوا دوراً فعلاً اثناء مناقشته. وكان متاحاً لجميع طلاب الصف ان يكونوا ضمن جماعة البحث هذه اثناء الفصل الدراسي، اذا اختاروا ذلك طواعية من انفسهم. بل لقد فضّل قليل منهم ألا يشاركوا أصلاً. وتبيّن فيما بعد ان معظم هؤلاء الطلاب قد قابلوا المدرّس خارج الصفّ، وتلقوا منه تنبيهاً شخصياً حول ذلك. كان الطلاب غير جماعة البحث يشكّلون جمهور المستمعين للبحث الجاري، وكان مسموحاً لهم ان يشاركوا من خلال إثارة الأسئلة اذا أرادوا ذلك.

من خلال التعامل مع التدريس الصفّي بهذه الطريقة غير العادية قليلاً ـ حل ذاك المعلم عدداً من المشاكل العملية المتكررة الحدوث: كيف تجعل الطلاب يقرأون المادة؟ كيف تجعلهم يناقشون ما قرأوه؟ كيف يحترمون زملاءهم الذين يفضلون البقاء صامتين، مع إعطاء فرصة لهم لتبادل الأفكار؟ كيف تعالج، بصورة افرادية، طلاب صف كبير؟ وكيف تحقن عنصراً دراميأً في سير العمل في غرفة الصف؟

كذلك علمتُ عن طريقة اخرى لتكييف غرفة الصف حسب حقائق واقع التعليم من المستر J. Barre Toelken، مدرّس الأدب والأدب الشعبي في جامعة اوريجون. وهو مغنّ فولكلوري محترف كما أنه أستاذ. وصفوفه محبوبة، كما ظل يحمل جائزة الشعبيّة والتقدير لسنوات عديدة، وأعني إقبال طلاب على صفه أكثر فأكثر. ومع هذا، وحين كبرت الصفوف، وتم نقلها من غرف صغيرة الى قاعات واسعة للسماع ـ تناقصت قناعة «تولكن» الشخصية في التعامل مع طلابه بصورة فردية. عند ذاك استفاد من خبرته المهنية في الغناء، فسلّح نفسه بميكروفون صغير رشقه في ثَنية صدارته وأخذ يتنقّل في القاعة، ليدير كثيراً من عمله الصفّي بشكل «خُذْ وأعطِ» مع أفراد الطلاب، ومجموعاتهم.

ان التخلي عن غرفة الصف بالكامل والتحول عنها الى بيئات اكثر حفزاً تعليميا هو أساس المثال التالي لتجاوز قيود غرفة الصف العادية. فقد عمد استاذ بارع، واسع الحيلة، في جامعة اوريجون الى تطوير مساق «مرشد ذاتي» عن التلوّث البيئي كما يلي:

لقد رسم بكل عناية طريقاً يصل بين مدينة واخرى، جاعلاً عليه مواقف كثيرة، يلقي كل منها ضوءاً على جانب من سوء استعمال البيئة. ثم أعطى كلاً من الطلاب ذلك الكتاب الدليل. وكتعيين دراسي أخير عليهم، طلب الاستاذ منهم ان يكتبوا تقريراً إخبارياً عما شاهدوه، مستفيدين من كتب المراجع المتوفرة في أقسام الجامعة الأخرى. وقد ركّز في طلبه على ان يحوي التقرير السبب والنتيجة، والعلاقات الاقتصادية والسياسية بالتفصيل، واقتراح حلول ممكنة للمشاكل القائمة.

تقدّم هذه الأمثلة التي لا تكاد تثير الدهشة بعض إجابات المعلمين الفردية عن اسئلة أساسية مثل: لماذا هي غرفة الصف؟ ما هو الصف بأي حال؟ ما الذي أسعى الى انجازه داخل غرفة الصف وخارجها؟ هل جدولُ حصصي مناسب لتعليمي؟ هل هناك أشكال من التعلّم، كالتمكّن من لغة ما، يكون فيها الإشباع في فترة قصيرة نسبياً ترتيباً أفضل من حصص منتظمة السرعة لفترة أطول؟ هل إعطاء حصص حسب البرنامج هو أمر ضروري لجميع الموضوعات التي تتطلب قراءات كثيرة، ومتنوعة؟ ماذا «تفعل» (تفيد) حصة تعتمد على قدر كبير من القراءة حين تتم قبل ان يُعطى الطلاب

فرصة لأن يقرأوا؟ هل سأكون أقل رغبة في أن أحاضر لو لم أشعر أنني ملزم بإشغال الغرفة وملء وقت الحصة؟ لو أُعطيتُ مصادر جامعتي للدراسة المستقلة.. كيف أستطيع جلب الطلاب معاً الى حصة نظامية؟ وهل ينمّي جلْبهم التعلّم المستقل؟

رغم تحفظاتي على فائدة غرفة الصف بوصفها «مساحة»، فأنا ارى احتمالاً ضئيلاً في ان تغدو عتيقةً قد عفّى عليها الزمن بوصفها تدبيراً ممارساً. إن غرف الصف جزء أصيل، ورئيسي، من مُجمَّع بنايات الجامعة، مساحتها، ومحاضراتها. وهي أقوى من ان تتحول عن ذلك في الخمس سنوات، بل الخمس والعشرين سنة القادمة. زد على هذا ان ظاهرة تعلُّم شخص من آخر، أو عدة أشخاص يرغبون في تعلّم شيء ما ويفتشون عمّن يقوم بتعليمهم ـ ظاهرةٌ عميقة الجذور في السلوك الانساني، فلا يمكن اطّراحها بخفّة ودون اكتراث. ان غرفة الصف توفّر مكانا لمثل هذا التجمّع، وبذلك تقوّي الممارسات التعليمية الجيدة والرديئة، أياً شئتَ منهما. وطالما ان هذه الغرفة لا تَطرد الإمكانات الاخرى، كما أنها تحفز التفاعل الانساني في الأمور التي تهمّ الانسان، (كالتعليم) فإنها ستبقى مكاناً مركزياً للتدريس.

لقد رأيتُ اثناء زياراتي لكثير من المدارس غرف صف سيئة، غرفاً مكتظة، غرفاً عفنة، وغرفاً وسخة تماماً. كما صدفت في مرات قليلة غرفاً تثير شهيّة المدرّس. ومع أخذ كل ما سبق في الاعتبار فإنني أظل أرى أن غرفة الصف تكون حيث تكون الإثارة الى التعلّم. ولست متأكدا من أن غرفة الصف على ذلك القدر من الإثارة في نظر الطلاب، وعليه، تجدني أتعاطف مع تخفيف صرامة التعليمات التي تسمح للطلاب بحضور الحصص او الهرب منها، حسب رغبتهم. وفي أحسن الأحوال أليس من مصلحة الطلاب والأساتذة معا، ان يظل بمقدور غرفة الصف ان تعمل عمل مثيلاتها من الأماكن الأكثر إثارة من غيرها، والتي يلقي فيها الناس رغبةً منهم في الاجتماع؟ ليس هناك شيء غير طبيعي في ان ينجذب المعلم الى غرفة الصف.. فتقديم الرياضي أداءه في ميدان اللعب يبرّر في نظره جميع عمله المضني في التمرين والتكيّف. كما ان الساحة الخارجية لمجمَّع ما، وغرفة الملابس، والمسرح ودار التمثيل، والكنيسة، ومنصة الخطابة ـ كلها أمكنة لاجتماع الناس كي يمارسوا نداءات خاصة ذات أثر قويّ [في نفوسهم]. وفي جميع هذه الأمثلة تمثّل فترة الأداء جزءاً، لا أكثر، من الساعات الطويلة من الاستعداد غير الدراماتيكي، المتعب. وقد تكون استجابة الطلاب الفورية لأستاذهم سارّة في كثير من الأحيان، لكن المعيار الصحيح للحكم على ما يجري في غرفة الصف هو التعلّم الذي يتم بصورة كبيرة، خارجها، فيما بعد.

الفصل الرابع

جعل الحصص تعمل بنجاح

هناك نفر من المعلمين لا يقبلون لغو الحديث أبداً. فهم يباشرون الحصة فعلاً بمجرد أن يقرع الجرس، ويمسكون الصف طوال كامل الخمسين دقيقة، لا يُرخون قَبضتهم لحظة واحدة من الحصة بأي صورة من الصور. ومثل هذا الضبط الصارم يغذّي الوهم بأن كل حصة لهم تسير بصورة جيدة. وينجح بعض هؤلاء المعلمين، بل كثيرا ما ينجحون، في النظر الى الأيام الرديئة وكأنها ولّت الى الأبد.

إنني أفضّل بعض التراخي، في محاولة جعل الحصص تعمل بنجاح،وانصح بذلك. ولربما كانت أفضل نصيحة بهذا الخصوص تلك العبارة التي رأيتها ملصقة على قفا الباب في مكتب أستاذ للكيمياء ذات يوم. لقد كانت «لا تدعْ شخصين سيئين في حصة واحدة». وهو يقصد: لا تكن انت أيها المعلم الشخص السيّء الثاني في الحصة، فتبدأها بصورة سيئة. والحق، ان خلق جو جيد، وإرساءه في حصةٍ ما ـ جانب مهم للتعليم بنجاح. كما أن مُباشرة الحصة بعد بداية حسنةٍ مهمةٌ لخلق ذلك الجو بقدر أهمية ما يعقبها في الحصة نفسها. لهذا تجدني أخصص معظم هذا الفصل للتركيز على محاولة «وصف» بداية الحصة.

يعرف المعلمون الحاذقون أن أي جمهورٍ مستمع، حتى ذاك المأسور عندهم داخل غرفة الصف، يحتاج الى فترة قصيرة للشعور بالاستقرار في مكانه. لذا فإن نكتةً تربط حياة المعلم والطلاب بمادة الموضوع (الدرس) تُعدُّ وسيلة من افضل الوسائل لخلق ذلك الاستقرار. ومِثلُ هذا يفعل شيءُ ما يقرأه المعلم او يراه الطلاب: فيلم، نبذة في جريدة، محادثة قصيرة، أو تذكُّر رحلة من قريب. وعلى المعلم ان تكون لديه ذخيرة متجدّدة على الدوام من مثل ذلك، للاستقاء منها واللجوء اليها بهذا الخصوص. والمفروض، من ناحية مثاليّة، ان تكون هذه الأشياء آنيّة، أو يتم حبكها بحيث تبدو وكأنها فورية دون سابق إعداد.

ان مثل هذه الطرائف تساعد بصورة واضحة في خلق شخصية المعلّم في أذهان طلابه، كما تحدّد مادة الموضوع وأسلوب معالجته أيضاً. فأن يجلب استاذ علم الجيولوجيا حجراً وجده منذ لحظات، ويردّد استاذ اللغة نغمة مثيرة بصورة خاصة، وينفعل استاذ الفيزياء ويثور ضد مثال قائم من العدوان على البيئة ـ كل هذه ليست هدراً للوقت، ولا مغمزاً يخلق صورة مضلِّلة، ولا انحرافاً عن مسار الموضوعات المهمة في التدريس. إنها ضرورات لخلق جوٍ مواتٍ في غرفة الصف، يجعل بقيّة ساعة الحصة منتجةً الى قدر معقول.

وهناك سبب آخر للتشديد على أهمية «تحديد» الحصة او «تعريفها» منذ بدايتها. وهو ان الطلاب، بخلاف معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، يأتون الى حصة واحدة من حصص اخرى متباعدة عنها، من حيث النوع، والشخصيّة، والموضوع. فالطالب الذي خرج من دهليز فحص الكيمياء منذ لحظات لن يكون متلقّياً جيداً، ولا مستقبلاً فورياً لأحداث حروب نابليون. فكِّر، ايها القارىء، في الطالب الذي يحصل على تذكرة حفلة وهو في طريقه الى المدرسة، أو ذاك المجبرَ أن يوقف سيارته في الشريحة المخصصة لكليّته من المرآب، ليحضر الحصة أصلاً، او الثالث الذي تسير حياته الجنسيّة بصورة حسنة او فترة اضطراب. ان أي شيء يستطيع ان يفعله المعلم ليوفر انتقالاً سهلاً من عالم الطالب الواقعي الى جوّ غرفة الصف الاصطناعي ـ لهو شيء يساعد التعلّم، ويلقى تقديراً كبيراً.

هذا ولا ننسى ان من شأن انطباع غير سليم، بل مضلِّلٍ في كثير من الأحيان، يخلقه المعلم في بداية المساق ـ أن لا يثبّت استعداد الطلّاب لتلقي تلك الحصة، وتجاوبهم مع الموضوع، وانسجامهم مع مدرّسه طيلة بقية الفصل الدراسيّ. والواقع ان عدداً قليلاً من المعلمين هم الذين ينْجون من بدء حصصهم بطريقة تجعل كلّاً من التعليم والتعلّم أمراً صعباً. وفي كثير من الحالات يصعب على المرء أن يُقرّر: لماذا يسير هذا الصف بصورة مُرضية وذاك بخلافه؟ ويُحاول ان يهتدي الى السبب. وعند العجز عن ذلك يواجه المعلم مشكلة جديدة، وهي ان الوقت الذي عليه ان يقضيه في محاولة اعادة الصف الى الطريق الصحيح أطول بكثير مما كان يتوقع.

لقد واجهتُ بنفسي مثل هذا الموقف منذ عامين، بعد عشرين سنة من الاشتغال بالتدريس، واثنتي عشرة سنة من تدريس المساق نفسه. وعند ذاك صرفت طلاب الصف لمدة أسبوع، بعد أن بيّنت لهم بكل صراحة، وعدم رضا، وبالقدر الذي استطيعه، أنه: لا

أنا ولا الصف نستطيع انجاز الكثير، ونحن في وضعنا الأخير. لقد قلت: «انا لا أعرف السبب؟ ويسرّني ان يتقدم أيّ منكم لا يوافقني، الى تصحيحي.» ولم يصحّحني أحد. فباشرت أنا والطلاب في تأمل الموقف طيلة الأسبوع. وعندما اجتمعنا من جديد، انطلقنا في بداية جديدة . كانت الاتجاهات قد تغيّرت والجوّ قد تحسّن بشكل ملحوظ. وهكذا استمر الحال طيلة بقيّة المساق.

وخشية أن يقـــوّي هذا المثال ساعِدَ الخرافات عن استحالة سبر أغوار التعليم ـ دَعني أبادر الى تحديد بضعة أشياء أظنّها سارت بطريقة خاطئة.

أولاً: مع أنه سبق لي ان درّست هذه الحصّة زماناً طويلاً، فقد كنت أعـود الى تدريسها الآن بعد قضاء عامين في الاجازة. ولهذا الوضع اهمية خاصة.

ثانياً: كان ذلك العام هو سنة ١٩٧٢/ ٧٣ الدراسية. وهي سنة تميّزت بتحوّل اتجاهات الطلبة الى رفض الكليّة، والسلطة، ومستقبلهم الخاص ايضاً. ولهذا التوقيت اهمية خاصة أيضاً.

ثالثاً: كان ذلك الفصل الدراسي وقت فصل الربيع.

وحين أعيد التفكير في القضية، أجد أنني لم أعر انتبـاها كـافياً لأي من هـذه الأشياء. زد على هذا أنني لم أكن متثبّتاً من حزمي في الاتجاه الذي أجلبـه معي الى الصف. وكان بعضُ التغيّر الذي حدث لي أثناء عامَي الإجازة أنني صرت قليل الصبر، لا أطيق العمل الكتابي الذي اعتدتُ طلبه من طلاب المساق. كذلك كنت، الى حد ما، أشارك طلاب الستّينات معارضتَهم للتعليم كما كان يسير بشكل عـام: المعلّم كرمـز للسلطة، والتأكيد البالغ على التعلّم المجرّد، وانعدام الاستقلال والخيال اللذين يبديهما الطلاب ويقبلهما المعلمون. وهكذا.. كان موقفي غير السويّ واضحاً لي بقدر كافٍ: لم أكن اريد إعطاء تعيينات كتابية صعبة، ولا إجبار الطلاب على الذهاب الى المكتبة، ولا ان أكافىء وأعاقب وفق المستويات المهنيّة المقررة في قِسمي. وكان الطلاب سيضطرون الى استعمال ملكات التخيُّل لديهم، وقدراتهم الذهنية، ورغباتهم.. كيما يُظهروا أنهم يحصلون على فائدةٍ ما من المساق.

لعلّي كنت سأنجح لو بيّنت اتجاهاتي للطلّاب بقدر كاف من الوضـوح. لكن بَسْط الأشياء بذك القدر كان ضـد موقفي أيضـاً. وكما وجـدتُ لاحقاً، بعـد عودة الصف واستئناف العمل ـ كانت اتجاهات الطلاب قد صارت جازمة بقدر اتجاهاتي نفسهـا.

يومذاك كانت الثورة الطلّابية على الجامعات قد انتهت، الا أن حرب فيتنام كانت ما تزال تجرجر أذيالها. ولم يكن طلابي طرفاً في الثورة الطلابية ولا الحرب. أبداً، كانوا طلبة لامعين قد أثبتوا مقدرتهم في الصفوف الثانوية العليا ونجاحهم في شهاداتهم. وبدا أنهم يريدون معلّما يبسُط «المطلوب» ويصبّ «الشُّغلَ» صبّاً، وهم مستعدون لأن يفعلوا أي شيء يُطلب منهم، وأن يفعلوه بصورة جيدة، وإن كانوا لا يودّون فعلاً أن يتخلّوا عن شيء من حقوقهم، أو يرضخوا قيراطاً.

هذا تحليل شخص معذَّب؟ ربما كان ذلك كذلك. لكنّه مبسّط جداً في الواقع إذا فكّر المرء لحظة واحدة في تعقيدات العلاقات بين جماعة من البشر (هم الطلاب) قد اقتيدت قسراً لانجاز أهداف مؤسساتيّة معيّنة. والدرسُ الذي استخلصتُه من كل ما حدث هو: الحاجة الى خلق تفاهم مع الصف منذ البداية.

ومن الممكن الحصول على ذلك التفاهم بطريقة روتينيّة، هي مراجعة قوائم الأسماء مع الطلاب، أو عرضُ ملخص للمساق يرسم الأهداف والمتطلبات والاجراءات ومناقشته. وسيُضيع الطلاب، لا محالة، أهداف المعلم السامية من المساق، ويركزون اسئلتهم حول: كيف ستكون الأسئلة في الامتحان؟ وما هي طريقة المعلم في وضع الدرجات؟ وسيكون على المعلم أن يسرد المقررات ويجد ما اذا كانت بين أيدي الطلاب او يتيّسر لهم توفيرها، ويتحدث عن الكتب المطلوب قراءتها، والعمل في المكتبة، ويتناول التفصيلات الاخرى في المساق المطلوب. وسواء رغب المعلم في ذلك أم لا، فسيكون عليه أن يصدر ملاحظات تذكير وورقات ايضاحيةً للطلاب طيلة المساق بكامله. وحتى بعد ذلك كله فان بعض الطلاب سيظلون عاجزين عن فهم المراد. وأراني أميل أكثر فأكثر الى الاعتقاد بأن المقاصد والتوقعات ـ وذكر الأهداف اذا شئت ـ يجب ان توضع كتابةً، وان تتم مناقشتها مع الطلاب بطريقة «الحوار». ما هي التعيينات، متى يجب تسليمها، ما أهميتها، كيف ستكون الفحوص، ما الذي يغطيه الفحص من المادة المدروسة ـ كل هذه أمور يسوى ان توضع تحريرياً، من أجل ان يعمل المعلم والطلاب وفق نفس القواعد ساعين جميعاً الى غايات متماثلة.

وبقدر أهمية هذه الأمور فهي سهلة المعالجة. أما الأصعب منها.. فهو ذلك الاسلوب الذي ينتهجه المعلم لتكوين مزاجٍ لصفه، عن طريق: المشي، والنظرة، والإشارة، من خلال النكتة، والملاحظة التلقائية، بواسطة معالجة الاسئلة.. وهو مزاج يكون المعلم مسؤولا عنه الى درجة كبيرة ان لم اقل مسؤولاً مسؤولية كاملة. ولن يجد المعلم قوائم

يرجع اليها في هذا المجال ولا انماطاً موضوعة، ولا أوراقاً منسوخة ـ تحدّد له الانطباع الذي يريد ان يتركه لدى طلابه. ان الافعال الآنيّة، الصادرة عنه تنبىء عن شخصيته قدرَ ما تنبىء التقارير التي يُعدها. ولست أرمي من هذا الى جعل المعلمين الجدد يعانون من محاسبة ذواتهم. كلا، فالمسألة المعنيّة مسألة أشد ما يضرّها هو محاسبة الذات اذا أساء المعلم استعمالها. إن عبارة «كن على سجيّتك» نصيحة ثمينة لأن يتخذها المعلم دليلا له في معاملته للصف. لكن، اذا كانت نفسيتك منقسمة على ذاتها، فماذا تفعل؟ هناك شيء واحد تفعله في تلك الحال، وهو: ابتعد عن التعليم يا أخي.

اما اذا توفر لك حضور مقبول، وشخصية تستطيع ان تعيش بها ويعايشها الآخرون.. فهل يبقى ما يقال في هذا الموقف؟ نعم، هناك بعض ما ينفعك كما أظن. فالانفتاح، مثلاً، طريق جيدة لخدمة التعليم، وله منافذ يبدي فيها نفسه للآخرين. فقد تفعل بعض الصراحة المتروّية عن ما تحب وما لا تحب من أمور غرفة الصف، اكثر من اعطاء ملخصات للمساق أو سرد لأهدافه. ومثل هذا يفعل تركُ المعلم بعض الاجراءات في غرفة الصف مفتوحةً للطلاب كي يقرروها، وهو أسلوب يمكن الدفاع عنه في جميع الاوقات، لا حين يفرض الطلاب ما يريدونه فرضا.

ومجمل القول أن المعلمين يدركون قليلاً جداً من الآمال التي يجلبها الطلاب معهم. ومنذ عهد ليس ببعيد، شعرت بالارتياح الى صف أكثر بكثير مما كنت أنوي ان تكون علاقتي به، وذلك بمجرد قولي لهم عرضا: «إنّ كتاب ثورو الموسوم «اسبوع على الكونكورد والميرماك» ليس كتاباً بمعنى الكلمة، لكنّي سأقرره لكم على كل حال». فقد برز طالبان يقولان إن اساتذتهم السابقين قرروا لهم كتبا ضعيفة من قبل، غير أن هذه هي المرة الاولى التي يسمعون فيها استاذاً يقرّ بذلك. فأفضى بنا ذلك الى نقاش جيد في الحصة التالية عن اول كتاب ألّفه «ثورو» وهو في عشريناته.. وفي الحصص التالية دار النقاش حول: ما الذي يجعل الكُتب الأسبق في التأليف لكاتبٍ ما تجيء فقيرة هابطة المستوى؟ وما نوع الكتب التي يمكن ان تصدر عن أبناء العشرينات؟ وكيف تعقب الكتب الجيدة بداياتٍ ضعيفة؟

ان الابتهاج المنعش الذي يرافق بدء الطلاب في تعلّم صف جديد يجعل افتعال المعلم مظهر الترحيب بهم أمراً غير ضروري ابدا. فحين يكون المعلمون ممن يشعرون بالمتعة في التعليم يغدو من السهل عليهم ان يوصلوا شعورهم هذا الى الطلاب بطريقة أو أخرى. وبفضل تصرفات بسيطة سِمَتُها حسن الذوق والتلطف: كاهتمام المعلم بأن يجد

الطلاب المتأخرون قليلاً امكنة لجلوسهم، ومراعاته الاضطرابَ الذي يصحب بدء صف جديد، وصرف طلاب الحصة الأولى مبكراً قليلاً، ومراعاة صعوبة حصول الطلبة على المقررات، والاعتراف بارتفاع أسعار الكتب، وفتح نوافذ الغرفة او اسدال ستائرها ـ وعشرات غيرها من التصرفات، سواء طبيعية أو مقصودة، ـ يستطيع المعلم خلق جو يبعث على السرور.

وإنه ليسرّني، كمثل أعلى، ان يقترب المعلم من صفّه على النحو الذي وصفت به إحدى طالباتي توجُّهَا الى الكتاب حين قالت: إنّي اقترب منه بنفسيّة «راغب ودود» متلهف الى خبرات تبعث على الاستمتاع.

منذ وقت قريب نشرت إحدى الصحف «قصة» عن جامعة جنوب كاليفورنيا تقول فيها: «لقد أسلمتْ كلية علم النفس (في تلك الجامعة) زمامها الى كاتب نكات سابق، وهو الآن أستاذ مساعد في الكلية، يَعد ان يرشّ محاضراته البليدة بـرذاذ من الضحكات المكتومة». وهذا كثير. اذ الواجب ان يكون أساتذة الجامعة وكتّاب النكات على السواء، اكثر احتراماً للطُرق الشائعة، ان لم يحترموا أعضاء الهيئـة التدريسيـة في الكليات. فالواقع ان الدعابة وخفة الروح ليست بهذه البساطة. ذاك ما يجب ان يعرفه كل من يضحك. ولن تغدو أي من النكات المعلّبة، النكات غير اللائقة، النكات العتيقة، والنكات المبتذلة السمجة، لا النكات البذيئة ـ مُضحكةً في غرفة الصف اكثر منها في أي مكان آخر. وبدلا من ان تخلق الانشراح المشترك في أرجاء الصف ستجدها تخلق نوعاً من الارتباك، وعدم الارتياح، والخصومة. إن حسّ الدعابة، الذي يقدّره الجميع ويدّعونه لأنفسهم ـ لهو شيء مراوغ زَلِق يصعب تعريفه. والحق، ان رواية النكات، في ذاتها، هي أحد الأدوار التي يُتوقّع من المعلم ان يُتقنها كجزء من الأداء الذي يقوم به.

غير أن الدعابة طريق ممتازة لايجاد التوافق والوئام مع جمهور السامعين، شرط ان لا تكون قَسْريةً، ولا غير لائقة، ولا مكشوفة مفتضحة أو دقيقة ذكية جدا. ان كونك قادراً على إضحاك الغير أو رجلاً صاحب دعابة مسألة بالغة الأهمية. وهي ليست امراً يسيراً على الاطلاق. وبخاصة أن محاولة ارشاد الفرد لامتلاك هذه الصفة على قدر من الصعوبة يَعدِل محاولة تلقينه كيف يروي نكته ما. ولعلّ خير نصيحة عامة للمعلم بصدد ذلك هي: «تَجنّبْ رواية النكات». ذلك أن خير أنواع الدعابة والمرح في الوسط الاكاديمي إنما ينمو بصورة طبيعية لدى الفرد، ومن المواقف ذاتها، لكن بصورة فورية.

ولما كان التعليم يستخدم الألفاظ المنطوقة، فإن فرص الدعابة الكلامية موجودة فيه على الدوام. لذا تنشأ دعابة الطُرَف بصورة طبيعية، ومن ضرورة استخدام المعلم للأمثلة والتوضيحات. وتصل دعابة الحطّ من قدر الغير والاستهزاء به الى الطلاب، وما أسرع ان تنتشر بينهم. ويعود ذلك الى ان القدر الأكبر من التعلّم فيه تجهّم ظاهر، والى ان الاساتذة كثيرا ما يكونون ذوي غطرسة وتعجرف، كما ان كليات الجامعة تفرض على نفسها الالتزام بمستوى راقٍ جـدّي من التعلّم. ومثل بقية أشكال الدعابة والمرح تدل دعابة الانتقاص من قدر الاستاذ على متاعب الطلبة معه، وقلقهم، وتقصيرهم. واذا لم يدخل المعلم غرفة الصف وفي رفقته: ذهن فطن، وعين لمّاحة لكل غـريب، وأُذن تلتقط الطرفة الذكية، وذخيرة من خبرات متنوعة، وابتهاج فوري بكل ما يثير الضحك ـ فان من غير المحتمل ان يتحسّن أداؤه التعليمي بفضل جهود يبذلها كاتبٌ للنكات. أما اذا كانت لديه بديهة حاضرة فإنه سيحتاج الى النكتة أكثر من حاجته الى مروّج النكات. لذا، لا تنتظر ايها المعلم أية نصيحة مني بخصوص «كيف تغدو معلما مرحاً حقيقياً». استعمل حسّ الدعابة المتوفـر لديك اذا استطعت، لكن بشرط ان تتقنها فعلاً.

ومن بين اثمن الدروس التي تعلّمتها عن التعليم كـان درس: كيف تعالج الأمـور الخطيرة دون انزعاج، وبدون انقاص اعتبارها، ومن ثَم رفع شأنها نتيجة لذلك. وكان الدرس ثميناً لديّ بصورة خاصة لأنه خاطب ذلك الميل العام عند أهل بلدي للتقليـد الساخر، أو «التشنيع»، والهجاء، وغير ذلك من التظاهرات التي تتركز حول الاستهزاء بما يعتبره الآخرون رصيناً، وجعله مضحكا. ولم يأت ذلك الدرس من معلم واحد، بل من معلمين كثيرين، وعلى امتداد فترة طويلة من الزمن. وأخيراً وفي لحظة تأمّل ـ ادركتُ ما الذي كان يحدُث، ومقدار فائدته للمعلم. كان جلبرت هيت Gilbert Highet سـاخراً متقناً لأسلوبه، ربما لأنه كان رجلاً صاحب جد كما هو صاحب هزل. وقد منحتْه أصوله الاسكتلنديه قدماً ثابتاً في الرصانة والعبوس، وفتّقت دراساته لـ Juvenal محبّته للهجاء. وكان بمقدوره أن يُبدي دعابته الذكية واستعداده الفوري للتشنيع على كثير من المؤلفات الكلاسيكية، لكنه لم يكن يفعل ذلك لمجرد التندّر والتنكيت. كلا، بل كان يتخذ ذلك سبيلاً لتعرية جانب حيوي معيّن من العمل الكلاسيكي المدروس، وإظهار ناحية النقص الكبيرة فيه..وذلك ليضحك منه الآخرون، وإن ظلوا يتعاطفون معه، باعتباره واحداً من بعض نقائصنا بوصفنا بَشَراً. على هذه الصورة استفادت طبيعةُ الجدّيّة لديّ. فقد أصبحتُ انظر الى صراعاتي بمنظور جديد، منظور يفصح عن أخطائي، لكنه يدفعني الى المغامرة من خلال تعريض نفسي للوقوع في أخطاء جديدة.

ان من واجب المعلم، اذا استطاع، ان يجعل تلميذه أقل ما يمكن حَيرة وتشوّشاً في بداية الحصة كما في نهايتها. نعم، هناك حيرة وتشوش مدروس يُسمح بإدخاله في مساق ما، غير أنه نادراً ما يكون مفيداً أو مبرَّراً في بداية المساق. وهناك نوع من التشويش، كثيراً ما يخلقه المعلم في بداية المساق دون إرادته، وهو التنافر بين طبع المعلم وطلباته. فطبعٌ يُحسن الاستقبال، بين فترة واخرى، قد يَسِم المعلمَ نفسَه بأنه صيدٌ سهل للطلاب، حتى تُثبت التجارب اللاحقة لهم انه مسيطر وشديد.

وهنـالك تنافـر أشد من سـابقـه أيضـاً، يحـدث حـين يكـون المعلم شـخصـاً توحي كلماته وطباعه أنه منفتح لاقتراحات الطلاب.. لكنه بالفعل يدير المساق بصرامة، وحسب قواعده هو. كذلك هناك المعلم الذي «يَعِظ» النظام والترتيب، والموضوعية، ثم يتبيّن أنه فوضوي، وغير منصِف. وللعلامات أثر في خلق التنافر اكثر من أي شيء آخر، فهي التي تجعل الطلبة يشعرون أن المعلم قد غدر بهم، أو عاملهم أحسن مما يستحقونه، في حالات قليلة. هذا وتفرض المثالية على المعلمين أن يدركوا بصورة كافية ضرورة أن يتنبّهوا الى الحفاظ على الجمع بصدق، بصورة دائمة ـ بين طباعهم كأشخاص وتسييرهم المساق كمعلمين.

وتساعد اشكال التخاطب بين الطلاب والمعلّم في تهيئة الجـو المناسب في غـرفة الصف. وثمة جامعات معيّنة لها عاداتها الخاصة، وان كانت هذه العادات تتغـير مع الزمن. اذ لا جـامعة تبقي الالتـزام في التعامـل بين أجيـال الصفوف، والمسـاقـات، والأساتذة، على حاله. وعلى الاستاذ الجديد حين وصوله الى الجامعة ان يكتشف بنفسه شـــكل التخاطب الذي يساير العادات المحلية، ويناسب حاجته وأسلوبه، ويخدمه في خلق علاقة طيبة مع الطلاب والزملاء بصورة أفضل.

وتقوم عادتي الشخصية، والتي أخذتها من عدة مدارس منذ زمن طويل، ولأسباب لم تعد تهمُّ في الوقت الحاضر ـ على استعمال كلمتَيْ / السيد، الآنسة / عند الخطاب. لكنه صار عليّ فيما بعد ان أضطر الى استعمال كلمة / السيدة / ثم أضيف الاسم الاول بعد ذلك. ومخاطبة الاستاذ طلابه بأسمائهم المجردة، الأولى، اكثر شيوعاً فـي الـوقت الحاضر مما كانت عليه الحال في الستينات. أمـا كيف يخاطبني الطلاب فقـد تركتهم يتوهون بين: الاستاذ، السيد، الدكتور، يـا سيّدي، ثم يضيفون الاسم الأخير، صحيحا أحياناً وخطأً أخرى. ولست هنا أضع قاعدة ولا قانوناً، بل أشـير الى مجرد مفـاتيح، ومفاضلات.. فأنا ابحث المسألة من جانب اللغة والسلوك الاجتماعي، ونادراً ما أقوم

بالوصف. ذلك لأن مخاطبتي أنا وزملائي الآخرين هي مشكلة الطلاب وحدهم، وجزء من تعلّمهم هم، لا تعلُّمنا نحن. ولا يزال من تخرجوا من طلابي السابقين، وهم أصدقاء حميمون الآن، يخاطبونني بلفظ «يا دكتور»، تماماً كما يستخدم طلاب الدرجة الجامعية الأولى الحاليون اسمي الأول مجرداً، دون ان يشعروا البتّة أنه لا يليق ذلك.
ويبقى تذكّر الأسماء..

الواقع أنني لا أحسن تذكر الأسماء، لا الأولى ولا الأخيرة. وهذه نقيصة يسهل الاعتراف بها ويصعب تلافيها. إن تذكر أسماء الطلاب مهارة مهنيّة مرغوبة، أما كيف يستطيع المرء ذلك فأمر له خفاياه. وليس هناك قحط ولا ندرة في الاقتراحات المتعلقة بهذا الخصوص، لكن لوحة ترتيب الجلوس في غرفة الصف أسهلُ سبيل في متناول المعلم. وبخاصة انه لا يمكن الاستغناء عنها في الصفوف الكبيرة العدد، اذا أريد إبقاء المقاعد مستقيمة وطلابها فيها. وفي رأيي الخاص ان تلك اللوحة ميكانيكية الطابع، فالقليل الذي تفيده في «تحديد الهوية» تفسده باعتبارها شارة الى «التعليم بالجملة» (الجماعي)، الذي تعزّزه. أليست تضع كل «الأجسام» (الطلاب) في الأماكن المناسبة لتعلُّم نظاميّ، منتظم؟ من ثَم فان الاسماء الواردة فيها تبدو لا شخصانية ابداً. ولذا يبدو السجناء والمجندون سعداء حين لا يعرفهم الرقيب او العريف كأشخاص، بل كأسماء فقط. وهم يعتبرون أنفسهم أرقاماً.

وتلوح لي طريقتان بديلتان للوحة الجلوس على الأقل. الأولى: هي التمرن الجدّي من قبل المعلم على حفظ أسماء الطلاب في بداية المساق، مع استعمال اسلوب «التلقيب»، وطرُق «الربط» التي يعرفها علماء النفس جيداً. أعني وضع الطالب ضمن قرينة ما، وترتيب علاقات من نوع أو آخر، وأن يُجبر الأستاذُ نفسَه على استعمال الأسماء رغم إمكان الوقوع في الخطأ. أما الطريقة الثانية فهي تقوية الارتباط الماديّ بالطالب، عن طريق التعّرف على عمله. وأستطيع أن أقول: لقد أصبحتْ قدراتي الخاصة على التذكر، كما هي الآن، بصريةً ولفظية. فاذا ما تسلمت قدراً هائلاً من العمل الكتابي من بعض الطلاب جعلني ذلك اكثر ميلا الى تذكّر أسمائهم. ومن شأن ربط أسماء الطلاب بتعيينات العمل أن يذهب الى أبعد من مجرد تذكّر الأسماء، أي الى التذكير بهم كأشخاص. هذا، ومن الممكن ألا يتم تقرُّب المعلم من الطلاب والحميمية معهم بهدف تذكّر اسمائهم أو خلق تقبّل لديهم.. فالأساتذة والطلاب بشرٌ أولاً وآخراً.

إن أحد مبرّرات التعليم المؤسَّساتي (التقليدي) هو ذلك الفصل الذي يوفّره بين الطالب والمعلم. ولو لم يوجد هذا الفصل لتم «ابتلاع» بعض المعلمين من قِبل الطلاب. اولئك هم المعلمون الضعاف. لكن هناك معلمين آخرين تخدمهم أطر الهياكل المؤسساتية جيداً، فهي تمنع انحرافاتهم الخاصة من البروز مع طلّاب معيّنين. وذلك لصالحهم. والحق، ان الابقاء على حاجز من المشاعر يبعد المعلم عن التدخل في حيوات الطلاب الخاصة، دون ظهوره بالانعزال عنهم، والفتور تجاههم، وعدم الاهتمام بهم - لهي مسألة لها ما يزكّيها. ولو أخذنا في الاعتبار عدد الطلاب الذين يواجههم معظم الأساتذة لوجدنا التعارف الشخصي الحميم مع عدد كبير منهم أمراً مستحيلاً، بغضّ النظر عن ميول المعلم أو طبعه. ولا حاجة الى القول إن بعض الطلاب سيحطمون ذلك التحفّظ القويّ الذي تفرضُه مهنة التعليم، فيما يظل بعضهم الآخر عصيّاً على التقرّب منه في نظر معلمه. وأيا كان الحال، فان بقاء المعلم في متناول طلابه هو افضل طريقة لابراز الاهتمام الحقيقي بهم من قبل ذلك المعلم. فالمعلم.. الذي يبقي بابه مفتوحا (حقيقةً لا مجازا) بضع ساعات من كل يوم، ويكون حاضراً في الجامعة كل يوم، والذي يحدّث طلابه برغبة بعد انتهاء الحصة، ولا يبدو في عجلة من أمره على الدوام، فيندفع إلى / او من أمور مهمة تطرد عنه الطلاب الى الخارج؛ والذي يظل يجد سبيلا للتأثير على طلابه خارج غرفة الصف - سوف تتحدث تصرفاته عنه بصوت أقوى من كل شهادة أو تقرير.

إن غرفة الصف مكان أكثر تغايراً واثارة وغموضا مما يستطيع ان ينقله هذا البحث، فهي «عالَم» تتغير فيه الأحداث كل يوم، وكل ساعة، كما تتغير أمزجة الأفراد الذين يجتمعون فيه. فكِّر معي في ذلك المعلم الانكليزي الشابّ الذي تذكّرتُ يومَ محاضراته الأول وأنا اقف الى جانب شجرة كرمةٍ زرعها أحد الطلاب.

لقد دخل (الرجل) الصفَّ ومعه محاضرة ذات وزن رشَقَها على بطاقات ملاحظاته. وبعد مقدمة موجزة، أخذ يقرأ من تلك البطاقات. وعكف الطلاب على دفاتر ملاحظاتهم يسجّلون فيها عبارة المعلم بمجرد ان تخرج من فمه. وانقضت بضع دقائق، فإذا المحاضر يتوقف فجأة قائلاً: «اذا كان هذا ما تنتظرونه فعلاً من هذه الحصّة، فأنا اقترح عليكم ان تغيّروا حساباتكم الآن.» ثم إنه قذف البطاقات في سلّة المهملات وعاد الى المحادثة الحيّة، التي يتميز بها اسلوبه في التعليم.

وكان هذا المعلم قد اتفق مع الطلاب منذ البداية على ما يتوقع الطلاب منه ومن أنفسهم.

وهناك استاذ جامعي لعلم النفس «اخترع» في محاضرة أول يومٍ له بديلاً من جهاز « تدبير »شائع مألوف، استعمله قبله عدد من اساتذة علم النفس كما أظن. لقد اندفع الى غرفة الصف في أغرب تشنيعة تخطر على بال معلم: وجهُه مجرّح بالخدوش، ومعطفه ممزق، وصوته يترجرج. «لقد هوجمت قبل لحظات وأنا أعبر ساحة الجامعة».. هكذا قال، ثم وصف الهجوم ببعض التفصيل. وفي غرفة الصف أعلن الرجل أنه لن يستطيع ان يستمر في إعطاء الحصص لذلك اليوم، وترك رزمةً من الملخصات على مكتبه، كما «خربش» اسمه على السبّورة، وخرج. وفي الحصة التالية لذلك الاستاذ قابل مساعدٌ له طلاب الصف وقال إنه سينوب عن البروفيسورس. ثم ألقى محاضرةَ افتتاح روتينيّة، وترك وقتاً طويلاً لمناقشة الاستفسارات، لكنه لم يتبرّع بإعطاء أية معلومات عن حالة الأستاذ. وفي الحصة اللاحقة «تجلّت طلعة» الأستاذ س، وألقى محاضرته.. وفيها استخدم ردَّ فعل الطلاب (ومعظمه قلةُ اهتمام) على سوء حظّه السابق كأساسٍ انطلق منه لمناقشة «كيف يستجيب الأفراد والمجموعات عند الممارسات غير العاديّة؟».

ولقد سمعتُ عن معلّم من عادته ان يفتتح حصته بالبقاء ساكتاً الى أن يثير الطلاب الأسئلة، حتى سؤالَ: لماذا لا تتكلم يا أستاذ؟ وفي تقريرٍ بعثه إليّ طالب منذ عدة سنوات وجدتُ صورة معلم يدخل إلى الصف فيجلس خلف المنصّة، بحيث لا يراه معظم الطلّاب. هكذا كان يلقي جميع محاضراته من ذلك «الموقع» الحصين.

الفصل الخامس

المحاضرة كحديث

لا تزال أفضل نصيحة عامة إلى معلم يرغب في أن يحاضر جيداً أن نقول له: «لا تُلق محاضرة» والمقصود بذلك هنا كما في معظم التعليم هو:

أولا: فكّر ايها السيد في ان تحادث الغير ـ تتكلم اليه، تتحدث معه ـ اكثر من أن تلقي خطاباً.

ثانياً: راعِ (فن) السكوت، صمتك أنت وصمت المستمعين على السواء.

ثالثاً: انتقلْ من الاعتماد الكلّي على اللفظية الى وسيلة اخرى تجعل الحديث حيّا، وتوضحه، وتعزّز أثره في نفوس سامعيك.

لقد استمر إعطاء المحاضرات في نظام تدريس الكليّات الجامعية لأن المحاضرة أسهل من غيرها، فهي الشيء المقبول، والأكثر سلامةً وأمناً. لهذه الأسباب سيظل الأساتذة الجامعيون يحاضرون. ومن حسن الحظ ان المحاضرة تتحول الآن الى عدة أشكال من «الحديث» التفاعلي. بل لقد تم تقنين بعض هذه الأشكال في صيغ ونماذج قياسية معترف بها، شاعت مثل شيوع المحاضرة المألوفة. فهناك الآن المحاضرة ـ البحث، والمحاضرة ـ المختبر، والمحاضرة ـ الإنشاء، ومحاضرة مجموعة القضايا، والمحاضرة ـ التوضيح. وكل هذه الأصناف تستخدم المحاضرة الملقاة كجزء واحد، لا أكثر، من اسلوب تعليمي أساسي. وثمة أوقات يكون من الأفضل للمعلم فيها أن «يتحدث» لا أن «يحاضر». هذه هي الحال مثلاً عندما يقرر المعلم أن بسط المعلومات بصورة موجزة وباقتصاد في الوقت ـ خيرٌ من محاولة إلقاء الضوء عليها ومناقشتها من جانب الطلاب. إذ أن حصص المناقشة الهابطة المستوى، وآراء الطلاب الفردية الضعيفة، وعروض اللوحات غير الفعّالة ـ لن تحسّن مستوى المحاضرة حين يلقيها معلّم غير متمكن بل هو بينَ بين.

لقد أُشيرَ مرات لا عدّ لها (عند Gerschenkron ١٩٧٦)، الى أن المحاضرة كأسلوب باتت عتيقة، سبقها الزمن منذ اختراع الطباعة.. وبفضل سهولة الحصول على الكتب. بيد أنه، حتى بعد أربعماية سنة من الآن ستظلّ المحاضرة مقبولة، وسيتم تبنّيها واستعمالها في تلفزيون غرفة الصف. فالكتاب لم يطرد المحاضرة اكثر مما طرد التلفزيون الكتب. كلاهما لم يُقصِ خصمه من الحلبة ولا قضى عليه. وذلك لسبب بسيط، هو أن الناس سيظلون يتقبّلون جميع أشكال «الحديث» الى من يوافقون على «التحدث» معهم من البشر الآخرين. كما أن الكتابَ ينقصه ما ينقص التلفزيون، وأعني تلك المقابلة الوجاهية مع أناس يتكلمون، ويؤشرون، ويفكرون؛ واكثر من هذا كلّه: مقابلة أناسٍ يحسّون بهم ومعهم. من ثَم إذن فإن المحاضرة من «حيّ» مخلوق ستظل تجد سبباً لاستمرار استخدامها، رغم جميع نقائصها.

وهناك بعض المعلمين الذين يتخذون موقفاً معيّناً من المحاضرة، والى هؤلاء أقول: إن عليكم الإقرار بعناصر الجذب الرئيسية في المحاضرة قبل ان تحاولوا مهاجمتها أو الدفاع عنها. قد تظنّون ان محاضرة الاستاذ في جامعته، من النوع الأكثر شيوعاً، هي مخاطبتُه جمهوره على أساس مدروس بدقة وحرص. كلا، ليست هي كذلك، ولا هي «**كلمةٌ**» تتطلب تحضيراً مسبقاً متقدّماً، ولا مجرد استخدام الوسائط البصرية والوسائل التوضيحية. كلا، أيضاً، وإنما هي المحاضرة المجرّدة، أي عينُ ما يحمله المعلم الماهر في رأسه الى صفّه، دون إسناد ذلك بشيء إلا كتاباً او اثنين في يده. بهذه البساطة البدائية ينظر اليها الطالب والمعلم. أليست تضمن للطالب قدراً منصوصاً عليه من «الاعتماد» الاكاديمي يفوز به اذا حضر عدداً معيّناً من الساعات كل أسبوع، لعدد من الأسابيع، وقام بالعمل المطلوب منه!؟ ذاك عند الطالب والمعلم. أما الإداريون فما أسهل قبولهم لتلك الطريقة في التعليم، لأن المحاضرة تسهّل عليهم متابعة عمل الطالب والكليّة على السواء، كما يمكن توسيع مداها وتضييقه بحرية. ولا حاجة الى القول أن بمقدور المحاضرات الصفّيّة، حين يقدّمها استاذ ممارس على مستوى عال من الكفاءة-أن تنجز الأهداف المنوطة بمادّتها وأثرها.. وأعني: نقلَ المعلومات الى جمهور كبير يؤمَّل منه أن يستقبلها، وحفز الطلاب الى متابعة التعلّم الخاص بتلك المعلومات، او المرتبط بها، من قِبلهم ودون مساعدةٍ من الغير.

والى القارىء الكريم هذه الواقعة:

من بين الأساتذة الذين لقيتُهم في «كلية الخريجين ـ كولومبيا» في الخمسينات،

والذين يدرّسون كل ما يعلّمون عن طريق المحاضرات ـ يمكنني إفراد محاضرين اثنين كان نجاحهما بالغاً ومرموقاً. اما معظم الآخرين فكانوا مجرد مقبولين.بل إن بعضهم فظيع للغاية، ليس من جميع النواحي بطبيعة الحال. فمثلاً: انا لا أستطيع تصوّر محاضر لا يعرف مادة موضوع محاضرته. ومع ذلك، فقد وجدتُ الكثير من الذين يجادلون في «ما اكثر ما يجهله الزملاء... من موضوع المحاضرات التي يُلقونها!».وكان ما ميّز المحاضرين البارعين اللذين أشرت اليهما هو القدرةُ المكينة لدى الواحد منهما لا على الإحاطة بمحتوى موضوعه فحسب، بل على تبرير إلقاء المحاضرة أيضاً. وذلك من خلال مهارته في عرضها و «حضوره» فيها. لقد كان الزخم العظيم في محاضراتهما قادراً على أن يحفز همَمَ سامعيه ويجدّد نفوسهم، فعوّضهم ذلك عن الرتابة التي كان المحاضران يتخلصان منها بالكلام عن بعض الاحداث الاجتماعية أحياناً. كانت محاضراتهما على الطريقة المألوفة في مثيلاتها، وتُلقى أمام أعداد كبيرة من المستعمين، غير أنها اتصفتْ بِسِماتِ طريقةِ التحدث الى الغير لتنويره.

والغالب ان يدخل المعلمون الى قاعة المحاضرة باستخفاف، وألا يبذلوا إلا اهتماماً قليلاً بما تستطيع ان تُنجزه محاضراتهم؛ بل إنهم أكسلُ من أن يبحثوا عن المهارات التي تخلق محاضراً جيداً. ولربما كان السبب في هذا أن اساتذة الجامعة والكلية عموماً يُظهرون الشك في البلاغة الكلامية وعدم الاطمئنان اليها. لذلك نجدهم يضعون المعلّمين الكلاميين والموضوعات الكلامية في مرتبة متدنّية من مستويات الهرم الأكاديمي عندهم. هذه هي الاتجاهات الحاليّة، وستظل قائمة في تلك الاوساط دون النظر الى حقيقة أن معظم المعلمين مضطرون لأن يكونوا رجالَ بلاغة من صنفٍ ما. ولا ننس ان النبرة الخطابية في الكلام لا تُعتبر مأخذاً الا اذا كان الغير هو الذي يمارس ذلك. أما حين نكون نحن، فلا!

ان الكلام الملفوظ أداة أساسية في التعليم.. أليس هو الوسيلة الرئيسية التي يحاول المعلم أن يصل الى تلاميذه عن طريقها! والتحكّم في الصوت عنصر نافع في الكَفاءة المهنية لدى المعلم، شأن السيطرة على مادة الموضوع نفسها. واذا كان على المعلم ان يسعى لاكتساب اسلوب فعال في كلامه، فذلك حالُ كل جانب من مظاهر الكفاءة في المهنة. بل إن الجهد الضروري لخلق صفات صوتية مقبولة المستوى لا يستغرق الا جزءا صغيرا من الوقت الذي يُبذل في العادة لإتقان أي نظام آخر. ومن الواضح أن من واجب المعلّمين أن ينتقوا كلماتهم ويمتلكوا صفاتٍ صوتيةً فعّالة الى قدر معقول.. بل سارّة

للنفس لدى الآخرين. أليس من واجب الذين يطمعون في كسب قَوتهم باستخدام أصواتهم ان يطوّروا «درجة» تلك الأصوات، والتحكّم في «شدّتها»، والتغلب على جميع الآفات فيها كاللثغة والخُنّة؟!

لا أحد يطلب من المعلم صوتَ الخطيب الجماهيري، ولا حتى نعومةَ صوت المذيع في التلفزيون. أبداً. يكفيه ان يقنع بصوتٍ «درجتُه» أعلى قليلاً مما يرغب في سماعه الناس العاديون، وجهوريتُه أقل كثيراً مما يملأ قاعة سينما، فيه بعض هَنات اللهجة، وكلماتُه غير مستهجَنة. لكن هناك حدوداً لما يمكن السماح به في هذا المجال:

- لا يجوز ان يظل الطلاب في حالة توتر طيلة الوقت كي يستطيعوا ان يسمعوا ما يقوله المعلم.
- لا يجوز ان يظلوا في حيرة من أمرهم لا يدرون ما معنى الذي سمعوه.
- لا يجوز ان يُضطروا الى التخمين أين شدّد المعلم لفظه، على هذه الكلمة او تلك الجملة، ولا أين ترتبط هذه العبارة مع غيرها في الفقرة.
- لا يجوز أن يُدفعوا الى الجنون من آفات اللفظ عند المعلم، ولا من تكراره المقاطع الأخيرة من كلماته بصورة مضلِّلة.
- لا يجوز الاكثار من استعمال ألفاظ الدلع، ولا العاميّة، ولا الالفاظ القبيحة بحيث تشكّل «قاموساً» من هذا القبيل في كنّاشات الطلاّب خلال حصة واحدة.
- لا يجوز أن يُخضع الطلاب لاستقبال صوتٍ مائتٍ كأنه يصدُر عن اللوح الأسود، او واهن يتسلَّل عبر النوافذ البعيدة، او من خبايا كشك قياس الملابس.

إن انتظام الوتيرة وحُسن توقيت النبرة صفتان مهمتان في فن إلقاء الكلام، كما أنهما جانبان بارزان في المحاضرات والحصص. ولربما كان التوقيت هو أصعبُ الاثنين (من حيث إمكانيةُ التطوير) كيما يغدو الصوت مناسباً حتى للكلام العادي. راقبْ الكوميديين المحترفين. ألا تجد لديهم قدرة فائقة على توقيت النبرة في أصواتهم! إن تقديم حوار ناجح، ورواية نكتة، وبناء الدور كله على نكتة واحدة ـ كل ذلك يعتمد على حسن التوقيت. وعلى المعلمين أن يتحاشوا القول: «أنا لستُ كوميديّاً»، وأن يعترفوا قبل كل شيء أن فن الكلام عند المعلم يفرض قدراً من أساسيات الاستحواذ على أذن السامع وانتباهه، بل شدّه اليه وتوجيهه، ثم السير به الى لحظة حاسمة يصلها بكل ارتياح. وإنه

لما يثير في نفْسي العجب حقاً ذلك القدْر الذي أجده عند المعلمين من الجمود، والادراك الضئيل للأثر الذي تتركه الإشارة وغيرها من حركات الوجه والجسم البشري في نفس الناظر والسامع.

أنا لا أحاول تصوير رجال ونساء ميكانيكيين ذوي أصوات وإشارات تم تدريبهم عليها معاً، وبصورة جيدة. كلا.. فالمنشورُ الصوتي المطلوب يمكن تصوُّره أكثر من تحقيقه بالفعل. أصغِ الى تلك المجموعة المتميزة من مذيعي محطة M.C، والكوميديين البارزين، ورجال الترفيه ـ هل يتكلمون على نمط واحد؟ كلا، طبعاً، بل إن أفضلهم انما يرتفعون الى درجة التفوّق بفضل الاعتماد على ميزة التفرّد لديهم. وعليه، فإنه لا ينبغي للمعلمين ان يقلقوا بخصوص استحالة عثورهم على متوسط ناجح في مجال الصوت، ولا في انتقاء الكلمة، والايماءة، والحركة.. إنهم سينجحون في ذلك. ولأعدْ الآن الى المحاضرة.

ليس هناك طريقة سهلة لفصل إعداد المحاضرة عن فِعل إعطاء المحاضرة. وأفضلُ ما يكون الوقت لذلك الإعداد، او «التحضير» هو الوقت الذي يلي الحصة مباشرةً. وهناك سبب وجيه للإمساك بهذه الفرصة من قِبل المعلّم، كما أنه دعوة الى عدم إعطاء المعلم حصتين متعاقبتين. ما هو؟ إليك هذا. تظهر الحقائق الفعلية التي تكشفها حصةٌ ما، بصورة أوضح، بعد الفراغ من تلك الحصة. وهي حقائق تختلف تماماً عن: المحاضرة على الورق، والأخرى المسجّلة على شريط يتم تشغيله في وقت لاحق. ما الذي أثبتَ نجاحاً في الحصة؟ ما الذي أخفق؟ ماذا كان يريد المعلم ان يفعل؟ ماذا سيفعل في الحصة القادمة؟ كل هذه التساؤلات مهمة جداً في قولبة المحاضرات الفعّالة. ولو أضفتَ كل ما سبق الى ضرورة أخذ كل ما برز أثناء حصة المحاضرة بعين الاعتبار ـ لوجدتَ أن القيام بتحضير الحصة اللاحقة، أثناء فورة حماس المعلم ـ لهو أمر ضروري بالفعل.

وليس التحضير أمراً يُستخفّ به، إنه أمر مهم جداً، وعليه ان يجمع بين عنصرين: الفوريّة والتخطيط. وتُعتبر طريقة «المخطوطة المكتوبة» أسوأ طريقة ممكنة لإعداد المحاضرة. وقد نصح «مارك توين» قائلا: «ان الأشياء المكتوبة لا تصلح للمحادثة الكلامية، فهي أدبيّة من حيث الشكل، وجامدة فيها عبوس. إنها معدومة المرونة، وغير طيّعة على اللسان عند الكلام.» (Neider 1959, P. 176). فاذا كان لدى المعلم متسع من الوقت، وقُدرة على العمل وفق ما يراه «مارك توين» فإن كتابته لمحاضرته تغدو امراً مقبولًا. لكن قبوله منوط باعتباره ذلك خطوةً أولى في المحاضرة، لا أكثر. ولا حاجة الى

التأكيد على ان تلك «المخطوطة» لا يجوز أن تُقرأ قراءة عادية في تلك الحال. إذن، كيف يُستفاد منها؟ إن حفظ ما تحويه في الذاكرة شيء غير عملي ولا حكيم. فيبقى أن يتمّ تحويلُ نصّها الى مختصَر، أو هيكل تخطيطي. وهو أفضل إجراء يمكن ان يتّبعه الجميع.

ولا يجوز ان يحوي الهيكل التخطيطي الناجح لمحاضرة جيدة إلا عدداً صغيراً من النقاط التي يجب التأكيد عليها. وتكفي نقطتان او ثلاث، أما دزّينة من النقاط فشيء مرفوض. ولانتقاء الأمثلة، والرسوم التوضيحية الفعّالة أهميةٌ عظيمة في نجاح المحاضرة، فهي تشحذ الانتباه، وتُغني التنوّع، كما تزيد في حجم المادة ايضاً. وينبغي ان تحظى تلك الامثلة والرسوم بوقتٍ سخيّ، لأنه كثيراً ما يُبذل جهد كبير في تجميع تلك المواد ثم يُهدر عبثاً حين تُحشَر في وقت قصير أثناء المحاضرة. كذلك يجب أن يُترك وقت كافٍ لاستجابات الطلاب. وبإمكان المعلم تنظيم سرعة المحاضرة لو قدّر مُسبقاً تلك المواطن التي يمكن بروز استجابة فيها أكثر من غيرها. ويميلُ المحاضر اثناء تحضيره وبصورة دائمة تقريباً، الى حشو محاضرته بقدر من المعلومات اكثر مما تتسع له، ثم يشطب بعض مادّته عند المراجعة. وحينئذ إما ان يُعيد ترتيب المحاضرة على الفور، او يؤجل ذلك الى ما قبل الحصة القادمة. وهكذا، يبعُدُ ذلك الترتيبُ عن المحاضرة السابقة يوماً إثر يوم. ثم قد لا يَتمّ أبداً.

وأكثر شيوعاً مما وصفناه أعلاه أن نعبّيء المحاضرة بمعلومات نحشرها حشراً حتى يضيع المحور الرئيسي الذي تدور حوله المحاضرة، ويبهتَ التأكيد الذي نودّها أن تركّز عليه. على هذه الصورة نكون قد نسينا قصة ذلك الرجل، دارس الأدب الكلاسيكي، الذي يذكر (Nicholas Murray Butler) أنه: «قام بدراسة ٢٤٦ سطراً فقط من Medea طيلة فصل دراسيّ كامل». كما ننسى أن أحفاده لا يزالون أحياء بين ظهرانينا (Highet, 1950,P.75). لكنه من غير المحتمل ان يكون اؤلئك الأحفاد الكرام بكثرة الاساتذة الجامعيين في كل حقل تقريباً. ووجهُ المقارنة بين الجماعتين هو ان الكثير من الاساتذة يقومون «بتغطية» النصف الاول من المساق بطريقة محترمة ثم «يحشكون» بقية المساق في الأسبوع أو الاسبوعين الأخيرين!!

اذ ذاك تكون النتائج سيئة جداً. بيد انها ليست أسوأ من نتائج المعلّمين الذين يعمدون الى التصرف الميكانيكي، بوضع علامة (/) أمام الموضوعات الضرورية التي تشكّل ما يسمّونه «تغطية» المنهاج المقرّر، ويفعلون ذلك بسرعة، ولمجرد التغطية.

ان التغطية، ايها السادة، كلمة تخدع المعلم وتضلّله عن مفهوم التعلّم بقدر ما تساعده في التنظيم البسيط للتعليم. ذلك أن قدراً كبيراً من مقرر الكلية وجهود المعلم ـ يضعُف كثيراً من جرّاء الفرضيات التي يفترضها هو وغيره حول الموضوعات التي يجب تغطيتها، وبحكم الاستعجال الذي يتوجب اللجوء اليه لانجاز ذلك. إن إعداد محاضرة واحدة ـ شأنه شأن المهمة الأصعب حالَ تهيىء صف كامل خلال فصل دراسي واحد ـ يتطلب قدرة على الانتقاء. قدرةً فيها ذكاء، وسعة خيال، وقدرٌ من الصرامة. ولم يسبق أن قام أي معلم جيد بتغطية كامل المقرر المطلوب في المساق. ان بعض الحكمة ان نتعلّم: أيُّ شيء في المساق هو الذي يجب أن نُقصيه.

كانت معلمةُ بيولوجيا تقول لي: «أجدُني كل سنة أدرّس كميةً اقل من سابقتها». ومثلُ هذا التصريح يثير الدهشة، وبخاصة في مجال متفجر المعرفة على الدوام، كالبيولوجيا! ومع ذلك فلستُ أشك أبداً في أن المعلمة كانت صادقة وحكيمة أيضاً. فهي لم تكن تتابع كل ما يجدّ في حقل اختصاصها فحسب، بل كانت تسيطر على جانب تخصصها منه أيضاً، وتبقي نفسها مكينةً فيه. وفي ذلك كل خير لطلّابها.

وكان افضل معلّم للّغة درّسني على الاطلاق، يقضي خمس عشرة دقيقة من كل حصة، يخبرنا فيها ما يجب علينا أن نعرفه، ويجيب عن الأسئلة التي قد تعترض تعلّمنا في الحصة القادمة. وهكذا كان يُبعد التعلّم غير الضروريّ عنّا، أعني به تلك المادة القليلة الفائدة والكثيرة التشويش من اللغة، والّتي تدوّخ المستجدّين في الدراسة. وكان يتحدث الينا في القدر الأكبر من بقيّة الحصة، وعن فرنسا على الغالب، كمحدّث بارع لبق، اكثر منه كمحاضِر. وهكذا غرس فينا القدرة على التحدث بالفرنسيّة، وجرّأنا على ذلك. وكنّا نتحدث بها فعلاً حين تدعو الحاجة. وملخّص القول: لقد علّمنا اللغة الفرنسيّة بصورة عفويّة.

ولا يشمل التحضير الجيد للمحاضرة تجميع المواد المطلوبة فحسب، بل إطلاقها أيضاً. وهذا يستدعي الانتباه الى «البدايات»، مع أن عبارة «افتتاح» أية محاضرة قد تأتيك وأنت في الطريق الى غرفة الصف، او تبرز في ذهنك من حادث سعيد، او من تبادل الكلام مع أي شخص. وأيّاً كان الحال، فإن بضع العبارات اللطيفة التي تهبُ الصف استقراره في اول الحصة لن تغني أبداً عن «افتتاحية» خاصة بالمحاضرة، تتضمن تقرير الموضوعات المهمة لذلك اليوم، أو عرضاً للأسئلة المهمة التي يمكن الاجابة عنها في تلك الحصة. وطرق افتتاح المحاضرة كثيرة تكاد تكون بعدد امكانات بدء جميلة مفيدة. هذا

شيء مضلِّل! إذن يكفي ان تكتب مجرد ملاحظات سريعة عن محاضرتك مع مخططٍ لعمل ذلك اليوم، على اللوح الأسود، وان تذكر النقاط الرئيسية في المحاضرة واحدةً بعد الأخرى. ذاك يكفي لأن يكون خلفية صالحة لرسم اتجاه المحاضرة منذ البداية.

وقد لا يعمد المعلم الى التحضير، وهذه مشكلة. إذ أن عدم وجود تحضير ينسف ثقة الطلاب في المعلم. لكن المبالغة في التحضير أيضاً تترك لديهم أثراً ضد مصلحتهم. إن كل معلم يتذكر تلك الحصص الناجحة جداً التي سبق له أن أعطاها في آخر لحظة، و«على الماشي». نعم، لقد حدث ذلك: حصة ناجحة دون تحضير. غير أن هذه الظاهرة ليست شيئاً غامضاً كما تبدو لأول وهلة. لقد تم لمثلها تحضير أيضاً.. فقبل الجمع المتعجّل لمواد ذلك اليوم كان قد تمّ تحضير مضنٍ طويل من أعماق كل ما يختزنه المعلّم الكبير الخبرة، لتلك الحصص الناجحة.

وشبيهٌ بعدم التحضير تلك الغلطةُ الشائعة في حال المبالغة في التحضير، وأعني وفرة المادة.. أي وجود الكثير الذي يود المعلم ان يعرضه لكنّه يجدهُ معرفةً شبه «خامٍ» مثل شيء «انتُشِل حديثاً من البحر». وقريب من ذلك أيضاً ما يَفجأ المعلمين الجدد حين يسمعون معلّمين ذوي خبرة من زملائهم يقولون: ليس هناك وقت للتحضير أبداً. وهذا صحيح الى حدّ ما. اذ سيجد أولئك المعلمون، عاجلاً أم آجلاً، وسواء أقرّوا بذلك أم لا ـ أنهم لن يستطيعوا المتابعة: قراءة الكتب التي يحتاجونها او يخططون لقراءتها، ولن يكتبوا الأشياء التي في رؤوسهم، ولن يطمئنوا الى أنهم يعرفون ما فيه الكفاية.. وبذلك سيظلون لا يعرفون الكثير.

وأخيراً.. تبدأ المحاضرة. حينذاك لا بد أن يكون لها «جسد» ما، فهي أشبه بكائن عضوي. والجسد البشري مثال جيد لوصف المحاضرة على شاكلته. فيجب ان يكون فيها مجموعةٌ من الأجزاء، كل منها مستقل عن الأجزاء الأخرى ويعتمد عليها، ومادةٌ (لحميّة) كثيرة، وكثافة مع خفّة قوام، ونبض خاص بها فيه انتظام، ودفء وحرارة ايضا. مع اشتراط ان تشكل جميع هذه العناصر والمكوّنات كلاً واحداً. ونستطيع ان نوسّع المقارنة الى أبعد من المظهر الخارجي للبشر، إذ ان بعض المحاضرات يجب ان تكون وحوشا كاسرة قبيحة السِّحنة، فيما تكون محاضرات أخرى ألعاباً رياضية رشيقة، وثالثةٌ مجرد خِدع وألاعيب. وأهم من كل هذا ان المحاضرة يجب أن تعيش، وتعيش بقوة، وبانتماء، وبصورة تبعث على الاندهاش.

ولا أراني راغباً في الاستمرار إلى أبعد من هذه المقارنة في تقديم النصيحة حول «جسد» المحاضرة. فهناك فوارق كثيرة: الموضوع فارق، والجمهور يَفرق، ومثلُه يفعل الطقس، ومحاضرة الأمس، والمحاضرة التالية ايضا. ولكن، وكنصيحة عامة يمكن ان تصحّ في قطاع واسع من التعليم في الكليّات أقترحُ ان يتم «تشريح» جسم المحاضرة الى «أعضاء» متميزة كبيرة. فمثلاً: عشر دقائق للتعريف بها باختصار، وضرب الأمثلة، وربط مفهوم أساسيّ فيها؛ وعشر دقائق اخرى للأسئلة والاجوبة عن المضمون؛ وتعقبها عشر دقائق ثالثة لتطبيقات تَشغَل المعلم والطلاّب. وكثيراً ما تملأ المادةُ التي جرى تخطيطها لتستغرق نصف ساعةٍ ـ الحصةَ بكاملها، وبخاصة اذا تم تخصيص الوقت الأخير لجمع كل ما سبق معاً، وإعادة تركيز الفكرات الرئيسية في المحاضرة، ورسم اتجاهات الحصة القادمة.

ولا يحتاج الأمر الى اكثر من بعض الفصاحة، ويوم رائع.. ثم ما أسهل ان يصرف المعلم الخمسين دقيقة مرة واحدة، وبدون تجزئة المحاضرة الى أية أقسام. وفي هذه الحالة لا بدّ للمعلم من دليل قويّ على ان طلابه يرافقونه في «رحلته» الذهنية فعلاً.

ومن طبيعة فعل الإلقاء ان يغري المعلّم بأن «يداعب» رنّة صوته ناسياً كل شيء آخر. وهذا ما يجب على المعلم ان يفطن اليه. فالتحدث عن علم الآثار، والتاريخ، والحديث المتساوق.. كل ذلك يلزمه التجزئة، فلا استرسال في تلك الحال، بل تجب المقاطعة. هنا يجب ان تُكتب العناوين والفقرات والجمل الرئيسية على اللوح الأسود. وفي تحضير مثل تلك المحاضرات ـ على المعلم ان يخطط لفترات صمت من جانبه، وفترات مقاطعة في كلامه، ولأشكال مختلفة من التظاهرات. وعليه ان يكون قد فكر في: أين؟ والى أي مدى؟ يريد أن يذهب، ويأخذ في حسابه ما اذا كان هناك فرصة طيبة لبلوغ ذلك! كذلك عليه ان يحتاط، كجزء من الخطة، الى أن افكاراً اخرى، ورفوضاً، وافضليّات، وأشكالاً من التشويش والفوضى قد تبرز في أثناء المحاضرة.

ولنأتِ الآن الى اللوح الأسود. لا يزال اللوح الأسود أبسط مساعدٍ ومكمّل في متناول اليد للمحاضر وللمحاضرة. وهو عادي مألوف الى درجة تجعلنا نغفل عن أهميته احياناً. وقد كتب عنه متحمس مبكّر له في سنة ١٨٤١ هو Jusia Bumstead يقول: «يستحق مخترع اللوح الأسود او الذي جلبه ان يُعتبر في مرتبة أفضل الذين أسهموا في التعلّم والعلوم، إن لم يكن بين أعظم الذين خدموا الانسانية بكاملها»

(Anderson, 1952, P.18). ولا شطط في ذلك. فاللوح الأسود يوفر أبسط وسيلة «في الموقع نفسه» للتنظيم والتأكيد، وباستعمالها يستطيع المعلم ان يركز انتباه طلابه .كما يستطيع ان ينقل ذلك الانتباه الى حيث يريد. وهو يُجبر المعلم على الحركة الجسدية، ويظل أفضل وسيطة سمعية ـ بصرية وأسهلها للاستعمال. فهو غير زَلِق كالشرائح أو قِطع أشرطة الأفلام، ولا أنيق كفانوس العرض السحري.. وما أقلَّ احتمال ان يُكرِه سيّده المعلم على استعماله، او التحكّم فيه. واللوح الأسود وفيّ لا يخذل من يريد صداقته أبداً، الا في حال فقدان الطباشير والمسّاحات.

بعد كل ما سبق يبقى علينا ان نعالج كيف ننهي المحاضرة. ذلك ان النهايات، شأنها شأن البدايات، أجزاء ضرورية من أيّ تركيب او تكوين. والملاحظ ان تأتي معظم المحاضرات اطول مما يجب، لذلك ينبغي التوقف فيها قبل انتهاء وقت الحصة اكثر مما يحدث في الوقت الحاضر. ولن يستطيع أقدر المحاضرين إمتاعاً ان يخلُص من الملامة اذا كان يبقي الطلاب بعد انتهاء الوقت في كل محاضرة له. فكثيراً ما يكون على طلبة الصفوف حضور حصص لا فواصل زمنية بينها، بل واحدة عقب الأخرى، ومن اللطف كما هو من الحكمة أن يتوقف المحاضر مع انتهاء وقته. ومع أني شخصيا لا أراعي هذا الجانب فقد بتُّ أدرك الآن حقيقة ان ما يستفيده الطلاب من حماستي في إكمال آخر جملة في الحصة ضئيل جداً. ولا استطيع ان أتذكر مثالاً واحداً كانت مصلحة الطلاب فيه ستتم بصورة أفضل مما لو توقفت على آخر اسم أو ظرفٍ أو فعل او حرف جر، صدف ان اتفق مع قرع الجرس. فهم لن يغدو«علماء» بفضل ذلك الاسم او حرف الجر على كل حال.

وما يصدق على المحاضرات العادية يصدُق على ساعات الحصص الحرّة ايضا. فحتى هذه لا بد لها أن تبلغ الى نهاية ما. إذ أن الطلاب يحتاجون الى الشعور بأنهم قد وصلوا غايةً ما، ولو كانت محطة موقتة، كما في حال حصص معظم الكليات. ولا حاجة الى القول بأن تلخيص المعلم او الطالب للموقف في تلك اللحظة بقوله: «والآن، ما الذي تعلمناه يا «ديك» أو «جين» ـ لهو موقف ثقيل، الأمر الذي يفرض على المعلم تحاشيه بكل صورة. فإن لم يتم ذلك واجه المعلم عدم إعطاء الطلاب له أية إشارة بانتهاء الحصة، او ابتداء تسرّب الصف بانسحاب أفراده فرادى او اثنين اثنين. والحق ان اللحظات التي كنت أشعر فيها بأكبر قدر من الحرج والارتباك، كمحاضر، تتعلق عادةً بنهاية المحاضرة، والوعدِ بأن أوجز ثم لا أفي بذلك، وبلوغي نقطة يجب عندها قطع المحاضرة مع شعوري بالحاجة الى اضافة نقطة جديدة، ومحاولةِ اخماد ضجة عقبت هتافاً بعد جملة غير مكتملة

قبل نهاية الحصة. وكل هذه مواقف غير لطيفة على الإطلاق.

ان نوع المحاضرة الحرّة الذي بحثته قبل قليل، والذي تتباين وسائل إثارة التعلّم فيه خلال الفصل الدراسي الواحد - قد يمثل اكثر مواقف المعلم في الكلية من حيث العدد، فعليه ان يعالجه بحكمة.

دعني انتقل الآن الى إنهاء هذا الفصل بوصف محاولة قمتُ بها لإنقاذ محاضرة سيئة، وبطريقة غير فنيّة. فلا شك ان تلك المحاولة في صبيحة ذلك اليوم منحتني اكبر تسلية صباحية طيلة سنوات خدمتي كخبير في التعليم في الكليات. لقد فكّرت في القيام بها لأنني شعرت أنني ملزم بعرض الطرق الفعّالة في التعليم، كما أنني ملزم بالحديث عنها. فالتطبيق العمليّ إسناد للرأي النظري. أضف الى هذا الشعور المهنيّ الجذور، ذلك القدرَ من المتعة والسرور الذي آحسّ به دائماً حين أقرأ وصف «مارك توين» لدور تمثيليّ قام به وضمّنه «محاضرة» من نوع ما. وقد جعل مارك توين محاضرته في ذلك الدور تتألف من تقديم طُرفـةٍ توصل الى نكتة عرجاء وحيدة، تتكرر بيأس وحماسة من أجل ان يتقبلها الجمهور. وهو يصف طريقته الى ذلك (Neider 1959, PP. 144-145) فيقول:

«رويتها بصوت مستواه عادي، وبـطريقة سارت على وتيرة واحدة لا لون لها، ودون التشديد على اية كلمة فيها. ونجحت في جعلها جافة جاسية، وبليدة الى أبعد حد. ثم صمتتُ. وبدوت شديد الاغتباط بنفسي وكأني أنتظر انفجار عاصفة من الضحك. لم يكن هناك أي ضحك طبعاً، حتى ولا شيء يشبه الضحك... وحاولت ان أبدو مرتبكاً يغمرني الخجل.. وأتقنت دوري. لم يكن لديّ ما أفعله تلك اللحظة، فوقفت أتلمّس يديّ في صورة رجاءٍ صامت الى الجمهور بالرحمة. وأشفق عليّ كثيرون - هذا ما رأيته فعلاً. لكنّي أيضاً رأيت البقية من الحاضرين في عيونهم الدم! فشرعت على التوّ من جديد: تأتأتُ بسماجة في بعض التفصيلات الاضافية من الرحلة على الأرض. ثم بدأت أعمل في سبك طرفتي مرة ثانية، لكن بنفَس إنسان يظن أنه لم يروِهـا جيداً في المرة الأولى، ويشعر ان جمهوره سيحبّها هذه المرة إذا حُكيتْ وفيها صَنعة أفضل.»

وقد جرّب «مارك توين» فيما بعد هذه الحيلة على جمهـور في مدينـة نيويــورك (P. 164) وكتب:

«كان الدور الحالي اكثر خطورة من أي دور قمت بـه خلال العمـل طيلة حياتي المتقلّبة. لم ألقَ أي تجاوب من أي نوع، الى ان رويت تلك الطرفة الناشفة بنفس ألفاظها «خمس مرات» متتاليـات. ثم أدرك الجمهور النقـطة، فاقتلع صمتَـه الذي ظل يكسر

خاطري، بتصفيق حاد. لقد أعاد إليّ الحياة، وكنت في حاجة الى ذلك. ولو كان عليّ ان أعيدها اربع مرات اخرى لكنتُ قد هلكتُ. وكنت سأفعل ذلك حقاً لو وجدت هناك من يوقفني عن أن أموت.»

ذاك حال «مارك توين». أما في حالتي الخاصة فكان الهدف أن أبيّن بصورة مقنعة ان هناك اتفاقاً كبيراً حول «ما الذي يشكل التعليمَ الفعّال والتعليم غير الفعّال»، واتفاقاً اكثر حول: «ما هي المحاضرة الجيدة والاخرى الرديئة.»ولقد كانت لديّ خبرة كافيــة بالمحاضرات الرديئة ـ محاضراتي أنا وغيري ـ فسهُل عليّ أن استعيد ملخّصاً بسيطاً لواحدة منها قبل نصف ساعة من دوري في الكلام. كان الجمهور مناسباً.. مئتين من معلمي الكليات جاؤوا الى الجلسة الثالثة من مؤتمر يدوم يومين. وكان دوري بعد خبيرين تكلّما في اليوم الاول عن بعض جوانب التعليم. لم يكن يعرفني من الحاضرين الا قليل، ولم يكن يراودهم أي شك في أنني قد أخدعهم فألقي محاضرة مزيّفة. وعلى كل حال، فإن إلقاء محاضرة رديئة، عن قصد وسابق تصميم، ليس أمراً هيّناً أبداً. **فأولا**: ان عدم خلق تواصل مع المستعمين يغدو ضرورةً في تلك الحال، مع ان الحفاظ على اتصالٍ ما هو السبيل الوحيد لمعرفة ما اذا كنت قد أثبتّ مصداقية محاضرتك التي تريدها، أم أنك أظهرت نفسك مجرد سخيف أحمق لفترة طويلة من الوقت. **ثانياً**: الطول، وهو أيضاً يُسهم في رداءة المحاضرة. فالمحاضرة الرديئة عن قصد يجب ان تجرجر نفسها وقتاً **كافياً** يشير بوضوح الى إملال الالقاء السيّء للمحاضرة، **وقصيراً** بحيث يُتلافى الحاق أذى جسديّ بالمحاضر. **ثالثاً**: النقائص الاخرى، وأظن إبراز هذه ممكن بسهولة، مثل سحبات سوء اللفظ في أواخر الكلمات، والإطناب في التفصيلات التافهة، واللف والدوران في بعض المواضع، وعدم الدقة الظاهــرة. والحقيقة ان في هــذا القسم من محاضــرة اصطناعية صعوباته أيضاً، فعند استمرار المرء في اللعبة يغدو ذلك الأسلوب المصطنع وكأنه هو أسلوبه الطبيعي.

على أي حال، فقد بدأتُ المحاضرة باعتبارها وصفاً تاريخياً خيالياً لجهود تقييم التعليم على مر العصور. و «سقطتُ» فوراً على القرن الثامن عشر، قافزاً عن القرن السابع عشربكامله،وعن كل ما قبله. وبوغت الجمهور. وبعد ثماني أو تسع دقائق، رفعت رأسي الغارق في دفتر الملاحظات وقلت بصوت أجوف: «هل سمعتم في حياتكم شيئاً من هذا؟» وسمعت شخصاً في زاوية قصيّة من القاعة يقول بصوت عالٍ سمعه الجميع: «نعم، أمس بعد الظهر.» وسارت المحاضرة على هذه الشاكلة.

وكجزء من هذا التمرين جمعتُ لائحة بالصفات التي جعلت المحاضرة رديئـة، قد تشكل إطارا لملاحظاتي اللاحقة عن المحاضرة الجيدة. وهذه هي:

١ ـ عدم وجود مقدمة للموضوع ولا تعريفٍ باسلوب المحاضر واتجاهاته وأهدافه.

٢ ـ فقدان الاتصال بالجمهور.

٣ ـ اتخاذ المحاضر وضعاً جسدياً ثابتاً يركّز فيه على دفتر ملاحظاته وحده.

٤ ـ الالقاء بصوت ذي وتيرة واحدة ليس فيه قوّة ولا تأكيد.

٥ ـ عدم الاشارة الى أي قرينة آنيّة، أو موضوعات أشمل.

٦ ـ عدم احترام معرفة الجمهور ولا اهتماماته.

٧ ـ التظاهر بالتواضع المزيّف، عن نفس المحاضر، وعن الموضوع.

٨ ـ احساس قليلٌ بمضي الوقت والاصرار على الاستمرار بطريقةً رتيبة.

٩ ـ تكرار الحيرة والتردد الى درجة قريبة جدا من الضياع.

١٠ـ الانشغال بالخلفية التاريخية اهمالا للموضوع الذي تعالجه المحاضرة.

١١ـ استعمال الالفاظ الملغَزة دون نظر الى ان الجمهور يفهم معناها أم لا يفهم.

١٢ـ الاحالة الى المراجع التاريخية والكلاسيكية وذوي الخبرة.

١٣ـ استخدام الاقتباسات المحفوظة.

١٤ـ التصنيف الزائد عن الحد للمصطلحات.

١٥ـ الاشارة الى مواد لا تتيّسر للجمهور.

١٦ـ اثارة الجدل في الهواء، مع «مراجع» أخرى حول نقاط خفيّة.

١٧ـ احساس المحاضر بضيق بعض الحضور من الواقع، والايماء بضرورة التغيير، ورفض المحاضر ان يغير صوته ولا سرعته ولا تأكيده.

١٨ ـ الاهتمام الشديد بموضوع يُنقل الى السامعين بوصفه «خبرة» مع انه أمرٌ تافه.

وهناك إمكانات اخرى لإلقاء المحاضرات الرديئة، والإتيان بمحاضرات كثيرة من هذا القبيل. لكننا ونحن نختم هذا الفصل نواجه السؤال المباشر: كيف يحاضر المـرء جيداً؟ لم أسمح كثيـراً أن يحشرني هـذا السؤال في الزاويـة، أولاً: لأنني لا أثق في المحاضرة كشكل فعّال عام في التعليم، كما أنني لا أثق في نفسي لو أغراني الغرور أن أقول «هذه هي الطريقة لأن تحاضر جيداً».

وثانياً: لأن هناك معلمين كثيرين يفضلون ان لا يقال لهم «إليـكَ كيف تفعل ذلك».

وما دام الهدف لا يعدو ان يعرف القارىء حدود الاجابات البسيطة، المباشرة، عن السؤال السابق ـ فإليه هذه النقاط التي أعتقد أنها أهم من غيرها:

اولاً: اجعل المادة مناسبة للوقت، حسب ما ترى. اقصُر هدفك على اقل من حفنة من العناوين الرئيسية، وفكّر في طرق محددة لجذب الجمهور الى كل نقطة. لا تفصّل اكثر من اللازم ولا تورد قضايا مهمة باقتضاب مُخِل يجعل الجمهور يتلهف الى تفصيلات عنها. أجرِ مناقشة دراساتك الخاصة، وتابع آراءك الشخصية كما تشاء، لكن في موضع آخر غير المحاضرة.

ثانياً: فتش جاهداً، ودون كلل، عن أمثلة دقيقة ووسائل ايضاح، وعن أي طريق تكسِر به حضوراً من نمط وحيد. استفد من الحضور الجسدي والحركة، واستخدم اللوح الأسود وغيره من الترتيبات المماثلة.

ثالثاً: ابدأ محاضرتك بأن تثير اهتمام الحاضرين. ان الانعطاف الى أمور شخصية او الى العالم الخارجي، وإثارة روح الفضول، وخلق الشعور بالمفاجأة والاندهاش، واستخدام حسّ المرح عَرَضا ـ كل هذه أمور تعزّز بداية ناجحة للمحاضرة. والذي يصلح لبدء يوم دراسيّ قد لا يصلح ليوم كان فيه امتحان صعب. إن حِسّك تجاه مزاج الصف والحالة النفسية للطلاب تزيد من فُرص إشراكهم معك يوماً بعد يوم.

رابعاً: باتباعك المخطط البسيط الذي حضّرته من قبلُ، طوّر في نفسك القدرة على تحسين النوعية واستمرار ذلك، حتى لعرضٍ تم تصميمه جيداً.

خامساً: أعطِ الحاضرين فترات يتنفّسون فيها براحة، وفرصاً يوجهون فيها الاسئلة، فأن تتكلم قليلا ثم تتوقف أفضل كثيراً من استمرارك في الكلام طول الوقت.

سادساً: أعدّ نهاية لختم كل محاضرة، وأبق لها صلة مع المحاضرة السابقة، واستمرارا مع الأخرى اللاحقة.

سابعاً: طوّر لديك درجةً من الصوت والايماء، وحركة الجسد التي تناسب اسلوبك في الكلام والمادة التي بين يديك وتتفق مع المناسبة ايضاً. فذاك يعـزّز المحتوى ويثبّت الانتباه، ويستثير السامعين. أصغ الى ضميرك وألغ صنوف المجاملات وأشكالَ التأنّق المصنّع.

ثامناً: دع جمهور الحاضرين يقودك، واسمح ان يناقشك اكبر عدد منهم يريد ذلك، فأنت الضيفُ والمضِيفُ معاً.

الفصل السادس

البحث والمناقشة

تغطي حصص البحث مجالاً واسعاً من الأنشطة التعليمية كما يفعل إلقاء المحاضرات. ولقد شهدتُ بعض حصصٍ للبحث والمناقشة رائعة جداً، وأخرى غير ناجحة تماماً. وأظن ان تطوير القدرة على إدارة حصة بحث فعّالة مهمةٌ صعبة، وأصعب من القاء المحاضرات بفعاليَّة، مع أن هذا الرأي قد يعكس قدراتي الخاصة وخياري الشخصي بكل بساطة .

يبدأ المرء التفكير في طريقة البحث والمناقشة بمجرد أن يوضح أهدافه التعليمية، ثم يتساءل كيف يمكن للمناقشة ان تساعد في إنجازها. ففي بعض الصفوف ستطغى طريقة حصص البحث اول الأمر ثم يتم استبدالها بأساليب اخرى لنقل المعلومات وتبادلها بعد ذلك. وفي صفوف اخرى تكون حصة البحث والمناقشة فرصة اسبوعية للطلاب يعالجون فيها محتوى المساق. وفي صفوف كثيرة يتم مزج طريقتي:المناقشة والمحاضرة، وفق ما يرى المعلم وتفرض طبيعة الصف.

ثمة عدد من الأسباب العامة لاستعمال طريقة البحث. وكلها تتعلق بنقل الطالب من التعلم السلبي الى المشاركة الايجابية. وعن هذا يكتب ولبرت ماكيشي Wilbert Mckeachie فيقول : «اذا تساوت جميع الأشياء الأخرى فإن من المحتمل ان تكون الصفوف الصغيرة العدد أكثر فعاليةً من الصفوف الكبيرة ، وان يتم استعمال طريقة البحث والمناقشة فيها أكثر من استعمال طريقة المحاضرة، كما وتكون البحوث المتركزة على الطالب اكثر من البحوث التي تتركز على المعلم لأهداف الحفظ، والتطبيق، وحل المسائل، وتغيير الاتجاه، والحفزِ لتعلّم أكثر في المستقبل» (1971,P.7) .

وإنها لفكرةٌ جيدة أن نوليَ اهتماماً جدياً إلى استنتاجات «ماك كيشي» التي خلص اليها بعد تفحّص دراسات عديدة. فالحصائل التي توصّل إليها الرجل أمور أساسية

لأهداف كثير من الصفوف، وفي كثير من الأنظمة التعليمية المختلفة. وقد أثارت مراقبتي للتعليم في الخمس سنوات الأخيرة إعجابي بملايين الطلاب الذين يجلسون أمام المعلمين يوماً إثر يوم! فأنا لن أفعل مثلهم دون أن أتقاضى أجراً عن ذلك الجلوس المستمر. والواقع ان تمكين الطالب من المشاركة في نقاشٍ ما، يدفع عنه بعض الضجر الذي تولّده المحاضرة في نفسه. فمن وجهة نظر الطالب المراقِب يكون البقاء بمعزل عن النقاش صعباً بقدر صعوبة الإصغاء الى المحاضرة .

لقد وصف ميشيل اوكيشوت Michael Oakeshott موقع تبادل الحديث كجزء من التعليم، ووصفه ببلاغة في كتابه «الشعر كصوت في حديث البشر» الذي نشره سنة ١٩٦٢. (ص ١٩٨، ١٩٩). وهو يقول فيه :

«إننا بوصفنا أناساً متحضّرين، لَسْنا ورثةً لمهمة التساؤل عن أنفسنا وعن العالم، ولا عن تكديس كتلةٍ من المعلومات، وانما نحن ورثةُ حديثٍ بُدِئَ به في الغابات الأولية قبل التاريخ، واستمر حتى غدا أكثر دقة وتعقيدا على مر العصور. وهو حديث يستمر في الحالين، في العلن وفي دواخل أنفسنا ذاتها. وثمة طبعاً جدال وتساؤل ومعلومات، لكنه يتم تنظيمها كفقرات من هذه المحادثة، حيثما تكون نافعة ... وليس التحدث مشروعاً صُمم ليعود بنفع على الغير، ولا مباراةً ينال فيها الفائز جائزة ما، ولا هو نشاط ذو تأويلات وتفاسير، وانما هو مغامرة ذهنية عفوية وطلقة .. وما التعليم، على وجهه الأتم، إلا إبداع في مهارة التحدث ومشاركة في الحديث، بفضلها نتعلم ان نعرف الأصوات ونميز الأوقات المناسبة للكلام، ومن خلالها نكتسب العادات الذهنية والاخلاقية المناسبة للتحدث» .

بهذه الروح نفسها أراني أرغب في نصح الأساتذة ان يطوّروا لدى انفسهم المهارات الحيوية في التحدث مع الآخرين والاستماع اليهم .

وما لم يكن المرء متمسكاً برأيه الى درجة التطرف، في أن دور المعلم دور مطلق في سلطته وخبراته ـ فانه لن يستطيع حذف طريقة البحث والمناقشة في الصف من ميدان التعليم. وحتى لو كان ذلك كذلك، فإن الحاجة لتوضيح المفاهيم للطلاب، وللتأكد من ان الاشارات التي أطلقها المعلم قد تُلقيت بصورة صحيحة من طرفهم ـ تُقصي المعلم عن كونه مجرد «ناقل» او موصلٍ للمعلومات. نعم قد لا يكون «البحث» في اكمل صورهِ ضرورياً، لكن التفاعل مع المعلم أمر يصعب تجنّبه بأية حال. وهذا التفاعل هو حجر الزاوية في النقاش. ان عدداً قليلاً من المعلمين هم الذين يقصُرون دورهم في الصف على نقل المعلومات الى طلبتهم او توطيد سيطرتهم عليهم.وليست تلك هي كل مسؤولية المعلّم.

ان تأمين مناخ يستطيع الطلبة فيه أن يُفصحوا عن اسئلة خاصة بهم، وعن تشوشهم وشكوكهم؛ ويستطيعون تجميع افكارهم معاً، ويشكلون فرضياتهم؛ كما يوفر لهم عوناً في ان يتعلموا بإرادتهم وعلى مسؤوليتهم ـ كل هذا هو مسؤولية يجب ان يتقبلها المعلمون جميعاً .

والمقبول المتعارف عليه هو ان المناقشة ، بوصفها طريقة رئيسية في التعليم، تلائم بعض الصفوف وبعض الانظمة التعليمية اكثر مما تلائم غيرها. خذ الانسانيات مثلاً، وفيها يكون الموقف الانساني الصبغة موقفاً عائماً وغير حاسم (ومن ثم تكون المناقشة ضرورية). والمناقشة جزء أساسي من العملية الاجتماعية والسياسية. لذا فإن عدم توفيرها في دراسة العلوم الاجتماعية والسياسية بمثابة فقدان الخيط والسنارة في حال من يصيد السمك. أما في الفنون الجميلة ومساقات المهارات الخارجية فإن النقاش مهم للطلاب بقدر أهمية الجمهور المستمع للممثّل.وحتى في العلوم النظرية، فان النقاش ضروري ايضا، لا بحكم صعوبة استيعاب المفاهيم النظرية فحسب، بل لأن المفاهيم ذاتها ما زالت في طور البحث والنقاش، في كثير من المجالات ايضا. وحتى في مساقات العمل في المراسم، وحيث يتمتع المعلم بفرصة اجراء الحوار مع كل طالب بمفرده حول العمل الذي يكلّفه به، فإن بحث ومناقشة العمل الجاري، وبصورة جماعية مع الطلاب ـ أمرٌ شائع في التدريس .

ولست أهتم بصورة أولية هنا بالمناقشة على اعتبارها الأسلوب الأكثر شيوعاً وملاءمةً لتعليم موضوع بعينه. كلا، وإنما يهمني بالأحرى وضعُ اقتراحات عامة لاستعمال طريقة المناقشة في التدريس ـ بصورة ناجعة، دون النظر الى الموضوع المدروس .. ولا حاجة الى التذكير بأن الشيء الرئيسي في اختيار استعمال طريقة المناقشة هو النظر الى الأهداف المنشودة. فقد تكون تلك الأهداف طويلة المدى، أي اغراضاً عامة من قبيل ما وصفتهُ قبل قليل: إشراك الطلاب في العمل؛ وتوفير اسلوب للتعليم ذي قدر أكبر من المشاركة؛ اجراء الفحوص؛ توضيح المفاهيم، حتى المربكة منها؛ وإثارة اسئلة ذات قيمة .. بَيْدَ أن هذه الأهداف بدورها تتطلب ان يتم فحصها بطرق اكثر تحديداً، مثل: ما هي أهداف الحصة التي تشكل المناقشة شيئاً مركزيا فيها؟ وما هي أهداف الصفّ بالنسبة الى أهداف المساق كله؟ فمثلاً : فكّر في صف يدرس موضوعاً تقنياً له كتاب مقرّر صعب. في تلك الحال يكون الهدف العام للمعلم ان يعطي قدراً من المعلومات، يدور معظمها حول تطبيق المفاهيم النظرية لفهم السلوكات الطبيعية والكيماوية. هذا ما

يصدق على حصة في الديناميكا الحرارية على سبيل المثال. ومن الواضح ان يختار المعلم هنا تأكيد دوره كشخص يلقي الضوء على المفاهيم، ويَعرض المادة المقررة ويوضحها، ويؤدي دور العامل المساعد، عن طريق تعيينه المشاكل، واجراء الفحص، والقيام بالتكرار والمراجعة ـ كيما ينقل طلبته الى وضع اتقان المادة المدروسة والتمكن منها. وفي قيام المعلم بهذه الادوار (المتداخلة) قيامٌ بدور الخبير والمرجع، الأمر الذي يسهّل عليه ان يظل على صلة وثيقة بطلاب الصف قدر ما تفرضه هذه المهمات. لكن عدداً قليلاً من المعلمين يستطيعون الخلاص من الحقائق الفعلية الناشئة من تنوع الطلاب، وتباين استعداداتهم، ومداركهم ودوافعهم. وبإمكان المناقشة ان تكون طريقة لمواجهة مثل هذه الوقائع. فقد يخطط احد المعلمين لتخصيص جلسة مناقشة اسبوعية، مفضلا ذلك على اعطاء محاضرة. واهداف مثل هذه الجلسات اهداف مزدوجة هي: توضيح مادة الموضوع المدروس للافراد والمجموعة، وتوفير الدافعية عندهم عن طريق المشاركة وخلق الارتباط. هذا في حين ان معلماً آخر يعطي المساق نفسه ويسعى الى الأهداف ذاتها قد يفضل وصولها عن طريق آخر. اذ لربما كانت حصة المناقشة الاسبوعية لا تلائم اسلوب هذا المعلم، لأنه يرى ان المناقشة المقتضبة الهادفة (مع الطلاب)، والتي يلجأ اليها بذكاء حين تدعو الحاجة ـ تؤمّن له الفرصة نفسها. وهناك احتمال (رأي) آخر حول هذا الموضوع، يقول: مهما كان تخطيط المعلم، ومهما كان رأيه ـ فإن حاجات الصف هي التي تأتي في المقدمة، وأن المناقشة تجري حيثما يستدعي الموقف ذلك. ولقد رأيت معلماً ذا مهارة فائقة يعلّم حصّته التقنيّة بكاملها عن طريق «مجموعات القضايا». لكن كل حصة شاهدتُها لم تتضمن حل «قضية» على اللوح فحسب، بل تضمنت بحثاً مستمراً لتلك القضية مع كل طالب بمفرده ومع الصف بمجموعه ايضاً .

والواقع انني لا أؤمن بأنه يمكن تخطيط كل شيء في التعليم، ولا أنه يجب تخطيطه. فالمناقشة مثلا، وهي طريقة في التعليم ـ متلازمة مع الفوريّة، والنشاط الحر، اللذين يبدو التخطيط في صراع دائم معهما. والمناقشة طريقة يمكن تمييزها بوضوح في التعليم، فهي طريقة محدّدة. ولهذا فإنها تنطوي على قرارات، مثل: هل يمكن استعمالها في غرفة الصف؟ وكيف ذلك؟ ولربما وجد المعلم بعد تفحص النتائج الفعلية لمساق قام بتدريسه انه لم يتم انجاز الأهداف التي وُضعت لذلك المساق، إما لأن الطلبة لم يُعطَوا غير فرصة ضئيلة للافصاح عن تشوّشهم في ذلك المساق، او نتيجة لنقص فهمهم لمحتواه، او لأن حصص المناقشة العامة قد استغرقت وقتاً كان من الأفضل تخصيصه للتدريس.

ويبدو أن طريقة المناقشة هي اكثر الطرق ملاءمة لبعض الصفوف. ومن الأمثلة على ذلك صف يأخذ مساقاً يبحث موضوعاً ذا طبيعة عامة، كالحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية. في هذه الحال تكون مادة المساق مجموعة من القراءات، فيما تكون الأهداف هي عرضَ تلك المادة وتطوير قدرات الطلاب على التفكّر فيها، وتبادل الآراء حولها، ورؤية نتائجها على الفرد والمجتمع. وتُربط مثل هذه المساقات في اغلب الأحيان مع «الانشاء» او «التعبير» اللغويين لطلاب الصف التحضيري في الجامعة. وذلك لإكسابهم مهارات في الكتابة أو الخطابة. وهنا يكون على المعلم ان لا يقرر «إمكانية استعمال» طريقة المناقشة، بل «كيف يستعمل المناقشة» لجعلها ناجعة؛ وأن يأخذ في اعتباره الطالب الواحد، والصف كمجموعة، والحصة الواحدة بوصفها جزءاً من مساق كامل. وللمعلم يدٌ في كل ما يحدث في المناقشة، بقدر ما لمعلم المساق الفنيّ من يدٍ فيه. وله كامل الحق في ان يتصرف. فحين يواجه المعلم جلسات مناقشة يعاني المشتركون فيها من نُدرة المعلومات عن الموضوع الذي تتم مناقشته ـ يكون له ان يتخلى عن بعض الأمور في المناقشة وينصرف إلى أنشطة تهدف الى كسب المعلومات على التخصيص، كالمحاضرات والقراءة الجماعية، وعقد الاجتماعات في المكتبة، وتحضيروعرض بعض التقارير. وأكرر هنا ما أرمي اليه فأقول : ان على المعلم ان يفكر قبل مباشرة الفصل الدراسي، ثم في اثنائه، في طريقة التدريس الأكثر ملاءمة، لأية موضوعات، ولأي طلبة، وأية فترة من الوقت .

وقد تفيد النقاط التالية المعلمين بوصفها اقتراحات عامة أعرضها عليهم :

- ليست حصة المناقشة حصةً جيدة لنقل المعلومات، بل انها تنفع وتفيد لتثبيت الأفكار حول معلومات قد سبق اكتسابها من قبل، وللربط فيما بينها، وتحسينها .

- قد تكون المناقشة مفيدة لتوضيح المعلومات والمفاهيم، لكن على المعلم أن يقوم بدور توجيهي اذا كان التوضيح هدفه الرئيسي من المناقشة .

- تُعد المناقشة الطريقة المهمة الأولى لرفع مستوى مشاركة الطالب في غرفة الصف. ومن ثم فإن استعمالها لترسيخ الوئام (بين الطلاب)، وتحفيز الأفراد والجماعة، واقتراح توجيهات تثير تساؤلات أخرى، ورفع مستوى الاهتمام العام ـ اسلوبٌ مشروع له ما يبرّره .

- تقدّم طريقة المناقشة صورة جيدة عن التغذية الراجعة بخصوص تقدم الطلبة، واتجاهاتهم واهدافهم، كل بمفرده، والصف كمجموع .

- تطور المناقشة مهـاراتِ الطلبة الفردية في صياغة أفكارهم وآرائهم والتعبير عنها .
- تتيح المناقشة فرصة لتوسيع ادراك الطالب للتعلم، ولطرق التعلم، وخلقِ التفريق في استعمال عبارات : الحقيقة، الرأي، الاعتقاد، الشـائعة، الدليـل، والأحكام ذات القيمة ـ وما شابه ذلك .
- تتطلب المناقشة وقتاً كافياً حتى تنشأ وتتولد. ونادراً ما تكون الساعة الواحدة كافية لذلك؛ ولعل ساعتين افضل في هذا المجال من ساعة واحدة .

ولا حاجة الى القول بأن توجيه الأسئلة واعطاء الأجوبة مهم جداً، وأن مُراعاة التوقف، وتوقيت الحديث، والصمت انتظارا لتلقي الأسئلة وإعطاء الأجوبة أمرٌ جوهري في ممارسة التعليم ذاتها. هذا كما أن إلقاء الضوء على الأسئلة الجيدة مهارة يَجْهُد المعلمون الخبيرون في تطويرها في أنفسهم. أما صوغ الأسئلة، والالحاح حتى يتم إعطاء أجوبة عنها، وتوجيه الأسئلة نحو غاية معيّنة ـ فهي كلها أمور عظيمة الأهمية في محاولة ادارة حصص المناقشة الجيدة .

ويستطيع الموقف العام للمعلم ان يُشجّع السائلين أو يثبّط همتهم. فقد لا يحتاج المعلم الماهر الى أكثر من ايماءة، أو إدارة رأسه، أو إشارة منه بالاصبع أو النظر، بل حتى الى الصمت لحظة، لإلقاء النور على سؤال. واذا لم يرد المعلم ان توجَّه إليه اسئلةٌ كيفما اتفق ـ فإن مجرد تحركه جهة أحد الطلاب طريقةٌ ملائمة لبدء ذلك. فالمحادثة الحقيقية لا تحدث بين شخص يجلس عالياً وآخرين يجلسون عند أقدامه أو اقدامها. ومن الطبيعي حالما تغدو المحادثة أكثر توتراً، ان يميل المتكلمان الى التحرك نحو بعضهما. لذا ينتقل الناس الى الأمام ويجرّون معهم كراسيّهم حول طاولة البحث.

ولا تجوز الغفلة عن أن النطق بالسؤال، وتوضيح الاجابة عنه، والسير بالسؤال والاجابة معاً نحو الفهم ـ هو الفن الأساسي عند المعلمين الذين يتعاملون مع طريقة المناقشة. وهو ضرورة أساسية للحوار، والندوة، ولجلسة المناقشة في صف كبير. ويبدو ان هناك ثلاثة عناصر رئيسية على الأقل في جميع أشكال طرح الأسئلة :

اولاً : وجّه اسئلة حقيقية حتى لو بدت بعيدة المنال، أو بسيطة، أو غير دقيقة. فلا يضيق الطالب بشيء أكثر من ضيقه بسؤال معلّب (تقليدي). وأسوأ هذا النـوع من

الاسئلة هو ذلك السؤال الذي يؤخذ من «دليل المعلم» (أو كتاب من هذا القبيل)، ولا يتلاءم مع الاسلوب الخاص للمعلم. ذلك أن لمثل تلك الأسئلة المعلّبةأجوبـةً معلّبة أيضاً، وهي أجوبة يعرفها المعلم وحده، فيما يظل الطلبة يتخبطون قبل ان يهتدوا اليها. وقد يُعطون إجابات قريبةً منها لكنها لن تكون في قلب الهدف، كما يقولون. زد على هذا انه كثيراً ما تبدو هذه الأسئلة وكأن المعلم يعلّق عليها اهتماماً أكثر مما ينبغي. وأسوأ من كل هذا أنها أسئلة مصطنعة، وليست حقيقية. اذن، فمن الافضل للمعلمـين ان يتقيدوا بـالاسئلة التي تهمّهم في ذلك الظرف، ومع الطالب المسـؤول، وضمن قرينـة حصـة المناقشة. ومهما كانت الاسئلة الحقيقية غير جوهرية فإنها تظل ذات اثر كبير في التمهيد للحوار والمناقشة واكسابهما أرضية حقيقية تفوز بالانتباه والاهتمام، بل حتى الاحترام، من قِبل الجميع. وعلى أساس من هذا تتاح الفـرصة أمـام المعلم كي ينتقل الى طرح الأسئلة الكبيرة، وربما الى جعلها تبدو اسئلة حقيقية فعلاً.

ثانياً: كن متجاوبا فعلاً مع اجابات الطلبة واسئلتهم. فليس في المحادثة كلام «خطأ» مع أنه يمكن ان يكون «غلطاً» أو بعيداً عن الهدف، أو غامضاً، أو هائماً، أو مضايقاً أو أي شيء آخر. ان الجواب الأحمق تماماً قد يستحق تعليقاً أحمق مثله وقد لا يستحق. أما عبارة «أنا لا ادري» البسيطة من أحد الطلبة، فهي عبارة تستحق الاحترام من قبل المعلم، لكنها لا يجب ان تنهي الحوار. اذ يستطيع المعلم ان يحوّر سؤاله بحيث يستطيع الطالب ان يتجاوب معه. وهكذا، ومن طريق توجيه مجموعة من الاسئلة المحوّرة ـ بمقدور المعلم ان يُظهر للطلاب أنهم يعرفون أشياء لا يظنون انهم يعرفونها . والحق ان إبداء التحمس لجميع استجابات الطلاب، لا للاجابات الصحيحة وحدها، لهو في ذاته لطف وكياسة من المعلم، كما انه عامل حفز للطلاب. فلا تتجاهل ايها المعلم، عن قصد منك، اي سؤال لطالب، او تنتقص ممن يوجّهه .

وثمة حادثة وقعت لي منذ وقت قريب يبدو أنها تفنّد هذا المبدأ، وان كانت تؤيد الهدف منه. فقد تحداني بعضهم في جلسة مناقشةٍ أن أُثبت ما أزعمه حول خصائص التعليم الجيد والتعليم الرديء، وأنها قابلة للتعريف والتمييز. وقال : «هل تستطيع ان تعطينا مثالاً على التعليم الرديء؟». هكـذا سألني أحـد افراد الهيئـة التدريسيـة في الجامعة. وأعملتُ فكري لحظة ثم أجبت: «يبدو لي ان هذا سؤال تافه»، ثم تحوّلت الى الاجابة عن سؤال وجّهه شخـص فـي زاوية الغرفة. واستمررتُ في ذلك بضع لحظات، وأنا أراقب موجّه السؤال من زاوية عيني، لأتأكد من انه لم يغادر الغرفـة. ثم إنني

استدرت إليه واعتذرت عن فظاظتي في الرد عليه قائلاً : «ذاك هو المثالُ الذي سألتَ عنه» .

ثالثاً : حاول ان تخلق انسجاماً في مجموعة الاسئلة التي توجهها، وتنسيقاً فيما بينها، من أجل ان يصل الطلاب الى فهمها بصورة أشمل في لحظات متقاربة. واذا كنت حسن الحظ فإن طالبا بمفرده قد يقدم لزملائه الجواب المتجمّع من مختلف الاجابات الفرعية، ويصل ما بين الاجزاء معاً. وان لم تكن حسن الحظ، فإن بمقدورك أن تنتقل بصورة أمينة ومقبولة لإبراز السؤال الكبير والجواب الحسّاس عنه. وعن طريق ترسيخ التسلسل والتناغم ـ تستطيع الاسئلة والأجوبة أن تحدّد الأغراض الكبرى للحصة.

لقد جعلت الستينات كثيراً من المعلمين يتحولون الى المناقشة التي تتمركز حول الطالب، والى تقليل الجانب التوجيهي في الحصة، والى احترام تلك العمليات الجماعية التي كانوا يسمّونها «ديناميكية الجماعة» في الخمسينات. وفي امثلة متطرفة منتزعة من تلك الفترة كان يُنظر الى الصف بوصفه عضوية مستقلة يتم ادراك كيفية عملها من خلال فهم التفاعل ما بين افرادها من البشر . ولا يزال علماء النفس الاجتماعيون يبحثون في القضايا العالية، كالأبعاد السويّة بين المتكلمين في حفلة كوكتيل، وأثر ترتيب المقاعد على إزالة الخصومات. وهناك حكمة عملية تؤيدها التجربة حول هذه الامور، اراني أميَل الى الاخذ بها وتفضيلها على الدراسات الرسمية حول هذا الشأن .. وهي ترى ان حفلة الكوكتيل قد تنجح لأن صغر حجم الغرفة ذو علاقة مباشرة بعدد المحتفلين، وان حميمية الحديث مرتبطة بصورة مباشرة بقرب امكنة المتحدثين من بعضها، كما ترى ان الكراسي الوثيرة الصلبة قد لا تكون دافعة الى النقاش اكثر من الكراسي الخفيفة اللينة، وان نمط البحث والمناقشة يختلف حين يجري مع وجود قائد يدير النقاس عما لو لم يكن هناك ذلك القائد. ولست هنا أحطّ من قدر الدراسات الجادة لهذه الأمور، وانما أتصور،مجرد تصوّر،أن تلك الجدية عُرضة لأن تغدو باهتة اللون ومتحذلقة المضمون .

وقد تشير المكاسب التي ينسبها بعضهم الى التعليم المتركز حول الطالب ـ الى تغيرات في الاتجاه اكثر من اشارتها الى اكتساب المعلومات، حتى وإن كانت الاتجاهات تؤثر الى درجة كبيرة في اكتساب المهارات والمعرفة على السواء. ولا شك في ان ارتفاع عدد البرامج الحرة في الجامعة وهبوط ذلك العدد يُثبتان ما كان واضحاً منذ وقت طويل، ألا وهو ان الافراد يستطيعون أن يتعلموا من بعضهم البعض؛ كما يُثبت أيضاً ان

التشكيلات التنظيمية الحالية لتجميع الطلاب، وتقرير نقطة المركز، والاتجاه، ولتوفير حوافز ذاتية واخرى غيرية في نفس الوقت ـ لهي تشكيلاتٌ نافعة ومفيدة. وحيث تكون المناقشة هي الاسلوب المتبع فإنه سيساعدها تماماً ان يكون هناك مشاركون يعرفون شيئاً ما.

وهكذا ، إذا كان الهدف المقصود هو انقاص الاعتماد على المعلم، فإنه يظل من الحكمة أن يقام بوصف الأهداف، ووضع جداول العمل، وترتيب الغرف، وتأمين وجود اقداح الشاي والحلويات. واذا كانت المؤسسة التعليمية تخدم ذاك الغرض جيداً، فإنها أيضا توفر الوسائل غير الرسمية التي من طريقها تُعَدّ جلسات المناقشة العامّة جزءاً من التعلّم. ولا يجب أن تُعطى هذه الجلسات صفة الرسمية، فالطلاب يحنقون من جلسات بحثٍ تكون في واقعها محاضرات، كما ينفرون ايضاً من حصص للمناقشة يَتوقع منهم منظموها أن يستفيدوا من أفكار نصف ناضجة يعرضها طلاب زملاء لهم، وتخلو من أية توجيهات اساسها الحقائق والخبرات والفكر العميق المدروس. لقد تم الكثير من اعظم نجاحاتي في حصص المناقشة نتيجة لشعوري بصوابية مبدأ السماح بجعل الأمور تحدث كما تريد. وعلى المعلمين (وهو الأفضل لهم) ان يتخلوا عن نزوعهم الى ان تأتي جلسات المناقشة متفقة مع أعز آمالهم في كثير من الأحيان. إن لهم ان يقلقوا، وان يعملوا بما لديهم من المهارات كي يتم ذلك، لكنه ليس لهم ان يشعروا بهزيمة شخصية حين تجري المناقشات على غير هواهم. ذلك ان المناقشة الجيدة ليست بكاملها خاضعة لسيطرة المعلم. والسبب في نجاح بعض المناقشات واخفاق الأخرى هو احد الأسرار الغامضة في التعليم. وقد تلقي المقترحات الاضافية التالية، والملاحظات، والتصورات ... بعض النور حول هذا الموضوع .

١ ـ ان تسيير المناقشة بنجاح نادراً ما يكون أمراً سهلا .. وليس المحك في ذلك ما يتم في الخمس عشرة او العشرين دقيقة الاولى منها، بل ما يستمر بعد ذلك. ويمكن توليد مناقشة جيدة في ساعة الحصة، غير ان القدرة على متابعتها في الساعة التالية هو الأمر الذي يبعث على الرضا. وتقدِّم الافكار المعيّنة التي سبق ان أبدى الطلبة اهتماماً بها نقطةً مركزية يدور النقاش حولها في اغلب الأحيان. وحين توضع تلك الأفكار والمشكلات في قرينة شخصية فإنها تشكل طريقة افضل لبدء المناقشة مما تشكله الاسئلة العريضة والتعريفات. فتوجيه سؤال: هل تعدّ نفسك شخصاً رومانسياً؟ أفضل من توجيه: «ماهي الرومانسية؟».

٢ ـ للمعلم أثر في «من يتجاوب» و«من لا يتجاوب» من الطلبة مع ما يتم تغطيته وتأكيده اثناء المناقشة، وفيما يتعلق بالاتجاهات التي تخلقها المناقشة فيهم ايضاً. ولا يلغي كون المعلم منفتحا لطلابه ان يكون لديه توجيهات لهم، ولا ان يباشر مسؤوليته في توجيههم. واليك ما كتبه Joseph Axelrod (ط ١٩٧٣ ص ٣٧) يصف تجاوب احد الطلبة مع قائد مناقشةٍ ناجح كان يدع الطلاب يقومون بالحديث كله في المناقشة. وهو يقول: «لم يكن مضطراً لأن يقول اي شيء.. ان وجوده في المناقشة كان مهماً لنا نحن فقط». (وكان في طريقة ذلك المعلم جانب غير عادي، وهو انه يتحاش ايّ رد فعل شخصي وأي انتقاد في اثناء المناقشة .. وبدلاً من ذلك كان يدوّن ملاحظاته عنه. وبعد مضيٍ اسبوعين او ثلاثة على المناقشة، ينظم خلالها انطباعاته عنها ـ كان يخصص حصةً لتبادل الحديث مع طلابه حول المناقشات السابقة، ودور كل طالب فيها بمفرده).

٣ ـ تجنّب الالتباسات اللغوية وإشكالات معاني الألفاظ في جميع الاوقات ان استطعت، وفي بداية المناقشة بوجه خاص. نعم، قد يبدو من الضروري ان ترد على من يسألك:لكن ، ما الذي نعنيه بـ«كتاب» أو كرسي، أو مقعد؟، لكنّه من الأفضل ان «تَطقّه» بكتاب أو كرسيّ أو مقعد، وينتهي الأمر.

٤ ـ ان قائد المناقشة لا يستطيع ان يتجنّب التعامل مع الأفراد الذين يسدّون طريق المناقشة. وثمة ثلاث طرق لمعالجة أمرهم. **أولاً** : نحِّ أسئلتهم جانباً، واعداً أن الاجابة عنها ستتكشف اثناء سير المناقشة. **ثانياً** : ارفض تلك المناكفة بكل صراحة، بوصفها ليست اسئلة مهمة في تلك المرحلة من المناقشة. اتخذ قراراً مؤقتاً نافذ المفعول خذ موافقة الجماعة عليه واستبعد السؤال. ثم تابع السير في المناقشة . **ثالثاً** : اذا بدأت المناقشة تتحول الى مناكفة كلامية بين شخصين او اتجهت الى ذلك، فادخل بينهما حكماً، وأبعد المناقشة عن ان تنحصر بينهما .

٥ ـ اذا كانت المناقشة تعالج اموراً مهمة فاجعل لك شيئاً تستند اليه، ومرجعاً تحيل عليه. وفي اللغة الانجليزية على سبيل المثال، تكون القصائد التي يسهُل ان يرجع اليها كل فرد في المجموعة أفضل كثيراً كموضوع للمناقشة من الرواية الأدبية. اما اذا كانت المناقشة من نوع لا يمكن ربطه بنصّ معيّن فاستعمل اللوح الأسود لتبيّن بصورة مرئية أين بدأت المجموعة في المناقشة، وأين صارت، والى أين ستصل .

٦ ـ جزّىء موضوع المناقشة الى أقسام، وركّز النقاط، ووضح الآراء، ثم تابع السير. وبإمكانك ان تكون صريحا بغلظة، وقَسْريا، وحاذقاً رغم ذلك. ولك أن تشعر

بالصدمة من عبارة او رأي ما، وأن تثور حنقاً، وأن يصيبك العيّ والخرَس، أو تتجشأ أمعاءك قَرَفاً ... كل هذا أمر مشروع ومقبول في المناقشة ... وكذلك لك ان تمازح، وأن تمتدح، وتبيِّن الدهشة والانذهال. استخدم كل ما في طاقتك لانجاح المناقشة.

٧ - وضّح منذ البداية ما الذي تحاول المناقشة انجازه. واذا كان الحوار مفتوحاً، اي دون خاتمة له - فمن الخير ان تبيّن هذا اول الأمر بدلاً من ان تخيّب امال المشاركين الذين ينتظرون الوصول الى استنتاجات جازمة. وهناك بعض المناقشات التي تتم تحت التهديد: وفيها يُشعر كل فرد من المتناقشين منذ البداية ان ثمة وقتاً محدّداً يجب الوصول بعد انقضائه الى غاية معيّنة .

٨ - إن توضيح نوع المناقشة واغراضها يساعدك في تقرير مدى الجد والصرامة في ادارة النقاش. وحيث إن قائد المناقشة (أو المعلم) يميل الى اخذ دورٍ مسيطر فيها فإن عليه ان يتنبه كثيراً الى لجم ذلك الميل، والتوقف. وان يعمد الى المشاركة بذكاء حين يشعر بحاجة الى استبعاد الانحرافات، وتوضيح المواقع ... وان يُشعر الآخرين أن المناقشة تسير قُدما .

٩ - حاول بصورة دائمة ، لكن دون فظاظة، أن تُقولب المناقشة في أثناء سيرها. استبقْ نهايتها قبل ان تبلغ المناقشة ذلك، كيما يمكن التوصل الى خاتمة ... حتى لو كانت تلك النهاية مجرد كلمة ختامية تخفّف حدّة الإثارة عند المتناقشين لكنها لا ترضي أحداً منهم .

١٠ - إن للمناقشات الحرة التي لا يكون للمعلم دور فيها بعضَ الفوائد المحدّدة. ففي بداية وحدة عمل دراسية او جزء من المساق، لربما كانت المناقشة الحرة طريقة ناجحة للتعرف على ما يهتم به الطلبة أكثر من غيره، او ما يحيّرهم ويلتبس عليهم. اما في منتصف المساق فيجوز ان تكون المناقشة الحرة طريقة ملائمة لجعل الطلاب يتحملون مسؤولية وضعهم التعلّمي بأنفسهم،ويستكشفون ما الذي استرعى اهتمامهم من قبلُ وما يحتاج توضيحاً أكثر، ودواليك. وبالامكان تسجيل المناقشة على شريط يعود اليه المعلم كدليل يرشده في عمله الصفّي في المستقبل .

وكما ترى ... فان هذه المقترحات تتعلق بقيادة المناقشة؛ وهي خبرة يجب ان يكتسبها جميع المعلمين. ألستَ معي في ان التخطيط الذكي من قبل المعلم، والرغبة في التدخل، والقدرة على التوقف في الموطن السليم - أفضل كثيراً من اضطراره الى نخس

مستمر طيلة المناقشة! أنا أرى ان المناقشة المثالية هي المناقشة التي تتوفر فيها خيوط غير مرئية تشدّ مجموعة من المتكلمين، كل منهم يحسّ بأهمية افكاره الخاصة، ويتعرض للإثارة، لكنهم جميعا يصلون الى هدف يقصدونه آخر الأمر. هذا شيء مثاليّ رفيع. أما في الطرف الهابط المقابل له فثمة تلك المناقشات التي يملأها الهذر، والتي تسيطر عليها حفنة من الطلاب تكون الخيوط الخفيّة واهية لديهم .. وهم حانقون.

ويعرف المرء جيداً متى تنتهي المناقشة الجيدة. لكنها بوصفها طريقة نظامية تتعرض للنقيضين : انتقاص قيمة اثرها على الطلاب، وفيهم، والمبالغة في رفع تلك القيمة. وذلك لأن المعلمين، بالرغم من خبرتهم المهنية ودورهم كقادة للمناقشات ـ يكونون طرفاً في النقاش. وقد يخونهم التنبّه اذ ذاك الى ان مقاصدهم هي التي تم بلوغها في المناقشة، او ينسون تلك المقاصد أصلاً. وثمة خطوط دلالة واضحة بهذا الصـدد، منها ان أكثـر الطلاب إزعاجاً للمعلم هم الذين لا يفتحون افواههم بكلمة، ثم يأتي بعدهم أولئك الذين لا يغلقونها أبدا. ولقد صيّرتني خبرة السنوات الطويلة اقل عصبية وضيقاً حين أصدف افراداً صامتين في حصة مناقشة. إذ ان بعض الطلبة يفضلون البقاء هادئين ويتعلمون ذلك السلوك. والخصوصية جديرة بالاحترام. لكن الصبر، وإتاحة الوقت الكافي، وبعض الدعوات الخصوصية، والحوافز ـ كثيراً ما تجلب هؤلاء الطلبة الى المشاركة في المناقشة برغبة منهم .. ويستطيع المعلم ان يضع استراتيجيات محددة تخدمه في ذلك، كأن يوجه اليهم اسئلة مباشرة، ويغير أمكنة جلوس الأفراد في المجموعة، ويُسكت الطلبة الذين من عادتهم ان يسيطروا على المناقشة، وينظم جماعات فرعية وموضوعات فرعية للمناقشة، ويجد طرقاً أخرى للتحدث مع الطلاب الصامتين .

وتُعد معالجة الطلاب الذين يودون ان يفرضوا انفسهم في المناقشة اقل صعوبةً من معالجة الميل الطبيعي عند البعض لأن يتقبل مناقشة تجري بين المعلم وحفنة مختارة من الطلاب بوصفها مناقشة جيدة. وبمقدور المعلم ان يسكت المنـاقش المتنطّح بكـل بساطة، وبصرامة، بأكثر من طريقة واحدة، لكن الحوار بين المعلم وتلك الحفنة يثـير قضية أخرى. فأيهما الأفضل : ان تُجري نقاشاً بين عدد قليل من الناس، او تغامر بإجراء مناقشة فقيرة يشترك فيها عدد أكبر! ويسمح المعلم لنفسه في بعض الأوقات ان يتجاوز الطالب المستعد للتجاوب ويفضّل مراعاة الطالب الأقل استعداداً لذلك. ولا يعني تشجيع القليل الكلام ان المعلم يود إبعاد الطلاب المتجاوبين. إلا ان هذه عملية مراوغة، غير بيّنة الحدود. واذا كان المعلم سيختار طريقة المناقشة ويجعلها الطريقة السائدة في

نهجه مع الصف، فإنه يسوى فعلاً ان يخصص بعض وقته للاطلاع على متطلبات المناقشة الجيدة منذ البداية. وبإمكان الصف نفسه ان يضع القواعد لذلك، فيخلق لدى افراده مسئولية جماعية لعدم اللجوء الى القاء الخطب، والى التوقف عن الكلام في بعض الاوقات، والغاء المناكفات الفردية والدلَع .. وقد يفيد بهذا الخصوص، وبنفس القدْر، ان يتم إيجاد قادة مناقشةٍ آخرين، ويتاح لجميع افراد الصف ان يواجهوا صعوبات موقف القيادة .

وعلى أي حال تم الأمر، فإن العصابيّين آخر الأمر سوف يدخلون الحلبة، والمناكفين سيظلون يناكفون بثرثرتهم، والمتحذلقين في الكلام سترجح كفتهم على غيرهم، والصامتين سيبقون على صمتهم. والحقيقة ان مشاركة ١٠٠٪ من الطلاب في المناقشة ليس هدفاً ممكن البلوغ في أية مناقشة. واذا تم وصوله في بعض الأيام فإن هذا لا يحصل في معظمها. ومن المؤكد الى حد كبير أن المناقشات التي تحظى بوقتٍ كافٍ، والأخرى المحددة الوقت، يصلحُ حالهُما مع استمرار استعمال طريقة المناقشة .

ويشكل أمل المعلم في الوصول الى اجراء مناقشات جيدة سبباً كافياً لتطوير مهارته في ذلك حتى عن طريق الارتجال. ومرتكز هذه المهارة هو استعداد للسعي الى الحقيقة التي لا تقصّر عن بلوغ حد الجزم الا قليلا. هذه وجهة نظر على كل حال. وهي ترى ان الحقيقة ليست سكونية ثابتة. وأنها ليست شيئاً مطلقاً ينتظر ان يُكشف عنه قليلا ليراه من يسعى اليه؛ بل هي متنوعة الأشكال، ومتغيرة، سواء أضاءتها ومضات البرق الخاطفة والشموع أو أنوار أكثر ثباتاً هي الفكر الانساني المبدع. وهكذا، فإن الطالب الذي يتعلم من طريق المناقشة انما يرى سير التعلّم كما يحدث فعلاً: على مهله، وببطء، وفي عجلة برفقة مجموعة من الأشياء، ومتعثراً برفقة مجموعة أخرى، يتّبع السبل المنطقية حيناً ويتقاطع معها في نقاط غير متوقعة حيناً آخر. واذا نُظر الى كل من التعليم والحقيقة على هذا النحو بدا كل منهما أقل بعثاً على النفور. ان السعي وراء الحقيقة لعبة جميع الناس، وهي لعبة قواعدها العامة قديمة جداً، وفيها عقوبات على عدم احترام تلك القواعد، لكنها لعبة تترك مجالاً للوقوع في الخطأ، ومجالاً للخيال، وتمنح مكافآت كثيرة واغتباطاً .



الفصل السابع

الحلقات الدراسية، والدروس الخصوصية والنصح والارشاد

انالفرصةلأن يعمل المعلمون مع الطلاب كلٍ بمفرده فرصة محدودة عندنا في الكليات والجامعات الاميركية.وتوفر الصفوف القليلة العدد بعض الفرص لذلك. وعليه، جاء تصميم الحلقة الدراسية بمثابة اعتراف بقيمة تلك الصفوف. ولم يكن التعليم الخصوصي بطريقة نظامية ميزةً ظاهرة في كثير من الكليات والجامعات، مع انه تدبير متّبع بصورة غير رسمية في كثير من المدارس. ولا تزال الدراسة المستقلة خياراً متاحا للطلبة، لكن جدواها في كثير من الاحيان تعتمد على نوع ترتيبات الاشراف التي ترافق تلك الدراسة. واسداء النصح للطلبة غير منفصل عن العمل الاكاديمي (في عدد قليل من الكليات) حتى إنه يُسهم في تعلّم الطالب الى درجة كبيرة. وبالرغم من غلبة وجود الصفوف الكبيرة المألوفة، فان عامة الطلاب والهيئة التدريسية يفضلون الصفوف الصغيرة العدد، الأمر الذي يشير الى ضرورة بذل المعلمين اهتماماً أكثرللمطالب التي يفرضها التعليم ذو الصبغة الفردية. هذا كما ان العلاقة بين المعلم والطالب في التدريس والنصح هي الاخرى جانب من التعليم يجب ان يستكشفه ذوو المهارة من المعلمين.

الحلقات الدراسية

تعد الحلقة الدراسية جزءا من التعليم في الكلية او الجامعة مقبولا تماما كما هي المحاضرة. وليس من الصحيح ان أقول أنني لم أشهد حلقة دراسية ناجحة، لا كطالب ولا كمعلم، أبداً. لكنه يصحّ القول ان الحلقات كانت تخيّب أملي في كثير من الأحيان. وتشكل سهولة التعامل مع «عدد صغير» من الطلبة السببَ الرئيس في أن أساتذة

الجامعات مغرمون بالحلقات الدراسية. إذ ذاك يكون أمامهم ورقات عمل أقل، وفحوصٌ أقل، وجداول علامات أقل، وأسماء أقل يتذكرونها. هذا علاوة عن أن الحلقات الدراسية إحدى ميزات التعليم في الدراسات العليا، ومن ثَم فإنه يرافقها قدر اكبر من الأهمية والاعتبار.

لماذا لا أثق بالحلقة الدراسية؟ **أولاً: لأن الفرضيات القوية** حول قيمة الحلقة الدراسية، كما هو الأمر في حال المحاضرة، تُبعد المعلمين والطلبة عن تفحّص الطريقة التي تعمل بها تلك الحلقات.

ثانيا: لأن الحلقة الدراسية نشاط ينقصه التعريف والتوصيف. ففي الدراسة للدرجة الجامعية الاولى يمكن ان تُعد أي حصة في صف صغير حلقة دراسية. ونادراً ما تنجز هذه الحلقات في الدراسات العليا اهداف البحث الرفيع الذي يُقصد من الحلقة ان تخدمها. وعن هذا يكتب يان واط Ian Watt قائلاً: «ان الطريقة الوحيدة التي بها يستطيع المعلم ان يجعل طلابه يباشرون اجراء بحث أصيل دون القيام بتحريات تمهيدية واسعة هي ان يخصص لهم إما عناوين دقيقة الى درجة كبيرة جداً، او عناوين متركزة حول ذاتها لا يمكن الدفاع عنها». (١٩٦٤ ص ٣٨٤).

ثالثا: لأن الحلقات التي تُجرى لا تتم كما يجب ان تكون الحلقات، في كثير من الأحيان، وأعني: التقاء عدد ضئيل من أفراد شديدي الاهتمام، وعلى قدر من المعرفة، يتيحون لعقولهم ان تنشط بخصوص موضوع عام.

والآن، في اي المواطن تعمل الحلقة الدراسية أفضل من غيرها؟ وكيف يمكَن ذلك؟ أنا لا أعارض الفرضية العامة في ان طريقة الحلقات تلائم المستويات العليا في برامج الدرجة الجامعية الاولى وطلاب الدراسات العليا اكثر من غيرها. لكن ما فعلته جامعتا هارفارد واستانفورد، حين طبقتا طريقة الحلقات في الصف التحضيري لكل منهما تحت اسم وعلى نمط «بحوث الدراسات العليا» - ينسف النقطة التي أوردتها اعلاه. بيد ان حلقات طلاب الدراسات العليا كثيراً ما تفشل (فكيف بها في الصف التحضيري!) بسبب من تباين اهتمامات الطلبة، وكفاءاتهم، وخبراتهم السابقة، ومعلوماتهم. وتواجه الحلقة الدراسية في الصف التحضيري صعوبات اكبر، من هذه الناحية. وقد تشكل الحلقات في الدراسات العليا إمكانات مقبولة، لا اكثر، للتعليم والدراسة، لكن بشرط ان يُبذل فيها انتباه خاص لكل من النقطة المركزية، والنتائج التي تخلص اليها تلك الحلقة. ويخلُص واط Watt من دراسته إلى أنه: اذا اريد ان تكون الحلقة الدراسية طريقة تعليمية ناجحة لصفوف الدرجة الجامعية الاولى فان على الحلقة

ان توفر تماسكاً فكريا عند المشتركين فيها، وان تتخلى عن كثير من طبيعة نشاط البحث ايضاً. (ص ٣٨٥).

ويجب ان تنطلق اجراءات تنظيم الحلقة من الأهداف الخاصة والنقطة المركزية للحلقة المخصصة. وعلى البنية التنظيمية للحلقة ايضا ان تتيح لكل فرد من المشاركين فيها أن يُسهم بمعرفته الخاصة، وان يتفكّر مع الآخرين في علاقة تلك المعرفة وارتباطها بالموضوع الرئيسي الذي تبحثه الحلقة.هذا ما ينبغي.. لكن البنية التنظيمية لمعظم الحلقات تخرُق كلا من هذين الغرضين الابتدائيين: اذ تباشر الحلقة بحثها قبل ان يكون بين يديها قاعدة متينة من المعلومات عن الموضوع، ثم تنتهي بتسليم ورقات عمل رسميّة تتكدّس في الاسابيع الاخيرة من الفصل الدراسي في الجامعة. والأمر السويّ أن يتم تحضير ورقات العمل في بداية الحلقة، وبذلك تهب اللقاءَ ومناقشاته محتوى، وبؤرةً، ومعنى، كثيراً ما تكون تنقص الحلقة في تلك المرحلة. ولو تمت مراعاة هذا الاجراء الاحتياطي لاستطاعت الحلقة ان تصبح اكثر من مجرد تأمين إطار للجهود الفردية في جمع المعلومات وعرضها. ان لذلك طرقا أرخص واكثر كفاءة تفي بهذا الغرض. أما الحلقة الدراسية الحقيقية فعلاً فالأحرى بها ان تنتج حصيلةً تكون اقربَ الى ما يورده القاموس عند معالجة وضع تعريف لمضمون الكلمة. فهو يقول: «الحلقة الدراسية: هي مجموعة صغيرة من طلاب، في جامعة مثلاً، منهمكة في دراسة متقدمة وبحث أصيل، تحت إشراف أحد أعضاء الهيئة التدريسية. وهي تجتمع بانتظام لتبادل المعلومات وعقد المناقشات «أما الحلقات الدراسية الآن فينطبق عليها تعريف أدنى مما سبق بكثير، وهو الحلقة الدراسية« اجتماع لتبادل المعلومات وإجراء المناقشات».وهكذا فان إطلاق تسميات فضفاضة ومقيدة مثل «اجتماع درس» و «ندوة» لتدل على أقل من الواقع لهو تجوّز لغوي غير سليم من الناحية الأكاديمية. ومهما كانت الكلمة التي نطلقها على ذلك الإجراء، او نستعملها عند الاشارة اليه، فإن طريقة التعليم بوساطة الحلقات الدراسية يجب ان تكون اكثر من مجرد إلقاءِ حِمل خفيف من العمل عن الكاهل.

لو كان المرء سقراط، وفي عظمته، لكان صِغر عدد افراد الحلقة الدراسية يسمح بإدخال طريقتها في التعليم لطلاب الدرجة الجامعية الأولى، وذلك لأن القدرة على ادارة حوار سقراطي شيء أساسي للعمل مع جماعة صغيرة من الطلاب. ومع هذا فإن الجوانب الرئيسية في هذه الطريقة يجب ان تكون مألوفة عند جميع المعلمين، حتى لو لم يكن واحدهم سقراطاً. لكن ما هو إطار الحوار السقراطي؟ يكفينا الآن ان نقول: هو حوار

تكون فيه مجموعة من الاسئلة تدفع المشاركين فيه عبر خطوات غير جازمة ـ الى فهم أشمل لموضوع الحوار. وليس على المرء ان يكون افلاطونيا ويؤمنَ بوجد معرفة قائمة مسبقاً كيما يبيّن ان في رؤوس الطلاب إجابات اكثر مما يستدعيه أي سؤال واحد يوجهه معلمهم. وليس عليه ايضا ان ينزعج حين يكتشف ان سقراط كان يعرف جيدا الى أين ستقود أسئلته، وأنه كان يدفع خصومه في المحاورة الى حيث يريد، غصباً عنهم. ولا بد للمعلم الذي يتقن الحوار السقراطي ان يدرك ما كان يدركه سقراط من ان الجدل يستطيع ان يفرض طغياناً مقنّعاً على الطالب. لكنه بمقدور ذلك الجدل ايضا ان يستخلص فهماً صحيحاً. اذن ما الذي «يخلّص» الحلقة ويجعلها اجراء فكريا نبيلاً ؟ انه تلك السمات الانسانية التي تجعلها شكلا من الدراما، كما تجعلها تجربة جديرة بالممارسة في اتّباع نمط فكري ما. ولا حاجة الى التذكير بأن الذكاء، والسخرية، وعدم تبيّن الاتجاه، والإصرار، ومعرفة الذات، والرضوخ، والمبالغة، والارتباك، والشعور بالهدفيّة وباللعب ـ كل هذه أشياء يلجأ اليها المرء ويستفيد منها حين يستعمل الحوار السقراطي..

والحلقة الدراسية هي الاسم الذي يطلق على أي حصة للبحث والمناقشة في كثير من الاحيان. ويميل معظم أساتذة كليات الجامعة الى القلق من وجود طلبة اكثر مما ينبغي باعتباره لا ييّسر جعل المناقشة ممكنة. وعن هذا أود ان أقول: إن وجود عشرة مشاركين او أثنَي‌عشر مشاركاً يكفي الحلقة. اذ لا يتشجع الطلاب لحضور حلقة تضم اكثر من ١٥ أو ٢٠ فرداً. ولا أظن ان هناك رقماً ثابتاً محددا بخصوص هذا الأمر، لكن الخبرة الشخصية تشير الى ان قلة عدد المشاركين مثيرة للقلق بقدر وجودِ اكثرَ مما ينبغي منهم. ولعل أحد الأسباب في ذلك ان غياب ٣ أو ٤ طلاب لا يؤثر في صف كبير كما يفعل في صف صغير. أما السبب الثاني فهو ان إضافة دزينة من الطلاب الى حصة المناقشة بشكل عشوائي لن يمثّل عنصر التنوع ولا الكفاءة الضروريين لانجاح المناقشة. ولن تُزيل قلةُ العدد في الواقع عقبةَ جعل الطلاب الحاضرين متجاوبين، كما أن الحميمية في المجموعة الصغيرة قد تَعوق بعض الطلاب عن النشاط في المشاركة. هذا كما ان وجود عدد كبير قد يُشجع الحوار الفردي من قبل المعلم أو الاستمرار في الحوار بين المعلم وطالب او اثنين لا اكثر.

وفي أقل الحلقات الدراسية عددا من المشاركين، كأن يكون هناك ٦ أو ٨ طلاب، على سبيل المثال، يُنصح بالتخلي عن النمط الرئيسي في اللقاءات الجماعية. اذ يكون المردود

أفضل حين يتم العمل مع الطلاب كل بمفرده، او جعلهم يعملون معا على مشـروعات مترابطة، او تكليفهم القيام بمشروع واحد مشترك خارج الصف. أما في الطرف المقابل، وحين يكون ٤٠ أو ٥٠ طالبا او اكثر في صف واحد، فان المناقشة والحوار ـ بوصفهما جزءا أصيلا من المساق ـ يغدوان عنصرا هاما لفائدة الطلاب، سواء استطاعوا المشاركة أم لم يفعلوا. ولست أظن أنني قد تأثرت في آرائي هذه بحقيقة ان الصفوف الكبيرة تخفّض التكاليف. كما أنني في غير حاجة الى الدفاع عن الصفوف الصغيرة لمجرد أن قلة العدد طريقة باهظة التكاليف في التدريس، ولا لأن ملصَق «الحلقة الدراسية» يتضمن قدرا من الجاه والاعتبار.

التدريس الخصوصي

ليس التدريس الخصوصي شائعاً في الكليات والجامعات الامريكية، وذلك بسبب ارتفاع كلفته، لا من حيث صلاحيته في التعليم. ونظرا لكبر الصفوف وضخامة المؤسسات التعليمية عندنا، فإن المعلم الذي يستطيع ان يجد متسعاً لممارسة التدريس الخصوصي، رغم صعوباته، يعزّز فعّاليته كثيرا. فالتدريس الخصوصي يتطلب اكثر ما يتطلب ان يكون الاساتذة راغبين في تخصيص جزء كبير من وقتهم للعمل مع الطلاب بصورة إفرادية وعن قرب. ورغم الانتقاد اللاذع ثم التكيّف التبريري الذي تمّ ضد ذلك الانتقاد فإن المعيدين المسؤولين عن موضوع الانشاء الانكليزي وموضوع الرياضيات الاساسية ـ كثيرا ما كانوا يعطون اهتماماً لهذا التدريس، رغم انه لا وجود له في أي مكان آخر في برنامج الدراسة. وتفيد العلاقة الفردية (شخص لشخص) في هذا التدريس، بين الطالب والمعلم، في اكتساب المهارات. فالجهل بالرياضيات وعدم اتقان الكتابة في لغة سليمة يعودان بدرجة ما الى ظروف التعليم ـ التعلّم التي قلّما تمكّن المعلم والطالب من العمل معاً عن قرب. والتعليم عن طريق التدريس الخصوصي، في اي موضوع، وعلى أي مستوى ـ هو نوع من الرفاهية لا تستطيع المؤسسات التعليمية في أمريكا أن تتحمل أعباءه، لكن نفراً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات قد يمارسونه على مسؤوليتهم.

ان تخلّي المعلّم عن بعض الوقت الرسمي المخصص للصف، كيما يوفّر لنفسه وقتا لتدريس الأفراد، هو احدى الطرق لمواجهة هذه الحقائق الفعلية. فالمعلمون لا يستطيعون ان يتوقعوا تعادلاً مضبوطاً بين الوقتين. والاجتماع بالأفراد يستنفد قدراً كبيرا من الوقت، واكثر من الوقت الذي يوفره المعلم حين لا يضطر الى التحضير لصف واحد. كما

تشكّل مراقبة المعلم للوقت الذي يستغرقه تدريس كل طالب احدى العقبات في هذا المجال. فهو يحرص ألا يزيد وقت الطالب عن المقرّر له. وليس ذلك شيئا سهلا، وإن كان افضل بكثير من رؤية الطلاب (في صف نظامي) يتسرّبون الى الخارج. وحتى لو كان المعلم راغباً في بذل الوقت من طرفه، فإن وضع حدود للدروس الخصوصية يخدم المعلم والطالب على السواء. فهو يقي المعلم من الوقوع في خطأ عام في التعليم ككل، الا وهو تعليم الطالب اكثر مما يرغب ان يتعلّم؛ كما يوفر على المعلم والطالب حَرَجَ التفتيش عن أعذار للانسحاب.

وثمة عقبة اخرى تواجه معلم الدروس الخصوصية، وهي ترتيب اوقات الدروس مع طالب، واثنين أو ثلاثة، وربما نصف دزينة منهم. وكثيرا ما يجد المعلمون طلاباً يوجهون اسئلة في اثناء الدرس الخصوصي كان عليهم ان يوجهوها قبل التجمع، مثلما يجد بعضَهم مغرمين بالانغماس في المناقشة الحامية بعد ان ينتهي الوقت ويقرع الجرس. ويمكن ان يخفف إعلان وقت محدد لبحث مادة تعليمية مخصصة من هذه العادات، وان يجلب اكثر من طالب واحد الى هذا النوع من التدريس. ولقد لقيت بعض النجاح في تشجيع طالبين او ثلاثة على الاشتراك لنفس الساعات في «دراسة مستقلة» كان معظمها ساعات قراءة موجّهة، وعلى ان يجتمعوا معا في جلسات دراسة خصوصية مجدوَلة منتظِمة.

وقد سمعت عن بعض المحاولات لتكييف التدريس الخصوصي وتحويله الى تدريس جماعي من طريق تخفيض متطلبات الدراسة المستقلة، والسماح للطلاب بتنظيم انفسهم كما يرغبون. وفي احدى هذه المحاولات سمح معلم الانسانيات لطلابه أن يُعدوا قوائم «قراءاتهم» بأنفسهم، وأن يقترحوا عدد الساعات المعتمدة التي يودون تلقّيها، والمدةَ التي يرغبون فيها حتى يُكملوا عملهم (دراستهم). وإذ تحرر ذلك المعلم من الأعمال الصفّية الأخرى أبقى كثيرا من وقته اليومي حراً، للتحدث مع الطلاب عن قراءاتهم حين يأتون اليه من أنفسهم. وثمة اعداد كبيرة من الطلاب فضّلت العمل بهذه الطريقة، وعلى أساسها، الأمر الذي أرضى المعلم والطلاب معاً.

لقد ظلت الدراسة المستقلة على الدوام خيارا أميَل في توجّهه الى الدرس الخصوصي. ولا ترغب الهيئة التدريسية في الجامعة عادةً في قبول عدد اكبر مما ينبغي من طلاب الدراسة المستقلة، لأن كبر «التعيينات» المتطلّبة في تلك الحال: الشفوية منها والكتابية، تستلزم وقتاً كبيرا. أما الاداريون في الجامعة، فان «صفوف» الدراسة المستقلة، والتي تفرض معلماً واحدا لكل طالب، تثير أعصابهم. لكن، لما كانت الدراسة المستقلة يجب ان

تهدف الى تعلّم مستقل حقيقيّ تماما، فإن لقاءً بين المعلم والطالب من وقت لآخر قد يكفي لارشاد الطالب وحفزه. ولو تمت إزالة بعض عوائق تجميع الطلاب وتخصصهم لكان من الممكن ان يباشر اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ارشاد الطلاب في المواد التعليمية التي يقترحها الطلاب، لكن دون التقيّد بطبيعة معلّم التدريس الخصوصي.

ان دور المعلم بوصفه مدرساً خصوصياً مكتوب عليه ان يظل محدودا في كليات الولايات المتحدة وجامعاتها. اذ ان مسؤوليات المعلمين بصورة عامة لا تدع مجالاً للزيارات الحرة لهم في المكتب. والشيء العادي ان تجد مكتب المعلم مغلقاً اكثر من ان تجده مفتوحاً. وبالرغم من التوسع في الانشاءات الجامعية، فإن أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب لا ينالون الا قدرا ضئيلاً من المساحة والديكور. أضف الى هذا ان الفئتين تَبدوان راضيتين بالوضع الراهن. فالطلاب لا يزورون، والمعلمون مسرورون من عدم قدومهم، أو أنهم لا يكونون في مكاتبهم ساعة يقدمون. ولربمّا أننا نشهد في الوقت الحاضر تكيّفاً للحياة الجامعية قريباً من طبيعة حياة السكنى في المدن. وأحد جوانب هذا التكيّف ما نلحظه من زيادة الخصوصية، وضيق مدار الاهتمام بالشؤون الشخصية والمهنيّة التي يستطيع المرء ان يتحكّم فيها بسهولة. زد على هذا ان الفرد باتَ يتواءم فقط مع الجماعات الصغيرة القريبة منه والمتجانسة فيما بينها دون تحفّظ. واذا كان هذا هو الحال، فإن رضا المعلم قد يتأتى من تعليم مجموعات كبيرة نسبياً مطالبُها الشخصية قليلة جدا. وفي مثل هذا المناخ لا يُحتَمل ان يسعى افراد هيئة التدريس الى التأثير في تعلّم طالب التدريس الخصوصي. ولربما تزايد التدريس الخصوصي الموجود حاليا من الاتصالات غير الرسمية حتى يجد لنفسه أنماطه الخاصة، ووقتاً ينشَط فيه.

النّصح والمشورة

من المعروف افتراضاً ان المعلمين والمتعلمين، في العصور المقدّسة قد مزجوا التنمية الذهنية والبدنية مزجاً وثيقاً، وبنجاح، الى درجة انه لم تكن هناك حاجة الى مستشارين ولا ناصحين. وقد حاولت الكليات النظامية الصغيرة في الارياف ان تقترب من ذلك الوضع ما استطاعت. (ولا يزال المدير في بعض المدارس التحضيرية في نيو انجلند حتى هذا اليوم يحيّي الطالب ويتمنى له ليلة سعيدة، كل مساء). لكن البحث الدقيق في شؤون كل من هذه الكليات يشير الى ان الطلاب والمعلمين ظلوا يحافظون على إبقاء مسافة بينهما، حتى في تلك الحال، وان الحياة الفكرية والخاصة لأي من الجماعتين لم تكن تسير

بيسرٍ مع رفيقتها. كان هناك انسجام كبير بينهما في الاوقات غير العادية والظروف غير العادية فقط. ولم تجلب المواجهات التي حدثت في الستينات اي انسجام. وانما جلبت معها نوعا من الحميمية القسرية في كثير من الجامعات. بل إنه يُنظر الى تلك الزمالة بشيء من التذمر والضيق في الوقت الحاضر.

ويرمي هذا الى القول بأن الاهتمام الجدي لربط التعليم الجامعي النظامي مع الحياة الفعلية في الجامعة ــ كان نظريا فقط: لذا فان الترتيبات الحياتية التعليمية التي برزت في الستينات فشلت في ان تغدو نماذج جامعية مقررة. فقد بقيت الكليات العنقودية حيّة، قائمة، وإن تحوّلت الى مجرد قسم صغير من التعليم الجامعي.

ما الذي ينبغي ان يفعله المعلم من جانبه كي يحل مشكلة بقائه طيلة الدوام في مكتبه ولا يُقصي الطلبة عنه بعد انتهاء حصته؟ لقد جربتُ عددا كبيرا من التدابير العادية كالاشراف على النوادي، دعوة الطلاب الى الغداء، استقبالهم في بيتي، تنظيم رحلات قصيرة وحفلات مختصرة، والاهتمام باجراءات المشورة الرسمية مع ايجاد اجراءات أفضل منها. واخيرا توصلت الى استنتاج أنه لا شيء يصلح الى الابد، وان القليل ينجح اذا جاء عفويا، وان الطلبة وافراد هيئة التدريس يتفاوتون في الحاجة الى تعزيز علاقات التعلم المؤسساتية،وفي استجابتهم الى طرق اللقاء التي يحتاجونها.

وعلى أية حال، فان التعليم الذي يهدف الى الاسهام بأي قدر في الحياة الشخصية لمن يخدمهم ــ لا مناص لهمن ان يتعامل مع العلاقات بين نوعيات الناس الذين يشكلون الطلاب والهيئة التدريسية في الجامعة، وان يدرُس الأنشطة المتنوعة التي يمارسونها بصفتهم متعلمين وأشخاصاً عاديين. ولست هنا اتحدث عن «المشورة» الرسمية (المباشرة) بل بالأحرى عن طرق إسداء النصح والمشورة غير المباشرة، والتي لا تزيد رسميّتها عن رسميّة اختلاق الأعذار والفُرص «للدردشة» بحريّة.

ان من بين السبل الشائعة لتحسين «النصح» طريقة الاصرار على فكرة الزمالة في الكلية، ومحاولة توفير البِنى (التشكيلات) التي من خلالها يستطيع الطلاب وهيئة التدريس معاً أن يجتمعوا بمنأى عن غرفة الصف. اذ ان دوائر الجامعة وكلياتها لم تعُد توفر هذه الامكانيات. كما ان أي تلاقٍ من هذا القبيل لا بدّ أن يوجده الطلاب وهيئة التدريس بصورة حرة، غير رسمية. ويتم ذلك عندما يقرر أفرادُ متقاربو المشارب ان يقيموا في كلّياتهم بِنى كلّياتيّة غير رسمية، منفصلة تماماً عن تلك البنى والتشكيلات التي تميّز التعليم والتعلم في الجامعة في الوقت الحاضر.

ذاك أحد السبل. أما السبيل الثاني فهو زيادة الفُرص للاهتمام بالفرد داخل غرفة الصف. ان الوقت المبذول لمساعدة الطالب اثناء الحصة كي يهتم بنموّه، حتى في عمله الصفي، نادرا ما يذهب سدى. فمن جهود واعية يبذلها المعلم لتمييز الطلبة بوصفهم شيئاً اكثر من أرقام في مجتمع ـ قد تنشأ جمعيات طلّابية لها حظّ في البقاء والاستمرار بعد فترة الـ ١٢ أو ١٦ اسبوعاً، التي هي الفصل الدراسي نفسه.

ويشكل التقطع وعدم الاستمرارية في التعلّم علامة مميزة في التعليم الجماعي. ومثل هذا يفعل مبدأ الفصل. فعلاوة على الفصل ما بين العمل الصفّي والنشاط خارج الصف، وفصل صفّ عن آخر، ونظام تعليمي عن نظام تعليمي ثانٍ ـ هناك الانفصال الاكبر ما بين أولياء أمور الطلبة والكلية أو الجامعة، وانقطاع الوالدين عن مستجدّات العمل الاكاديمي الذي قد يكونون درسوه. وهنا أود ان اقترح، وللمرة الثانية، وربما دون جدوى، ان تُبذل جهود اكثر لجعل أولياء أمور الطلبة يشهَدون بعض الحياة الأكاديمية لأولادهم التي يدفعون ثمنها، وجعلهم يتمتعون بها أيضا، وأن يُطلب الى ذلك الانقطاع بينهم وبين الجامعة أن يتوقف، من أجل ان يُشركوا الطلاب وهيئة التدريس في مختلف خبراتهم ما بعد مغادرة الكلية. ويعني هذا الاقتراح الأخير استمرار الجامعة في العمل بروح الجامعة الحرّة روحاً وجسداً. فأفراد هيئة التدريس والطلاب يعرفون أشياء كثيرة خارج نظُمهم الخاصة. ومع ان التعلّم الحريعاني تعثّرا في نزاعه مع الوحدات الدراسية المعتمدة ومع الدرجات فإن له مزاياه وحسناته. والواقع ان الثقة والصداقة وتوسيع المدارك، والتي يمكن ان تنشأ من تعلّم المرء مع الآخرين شيئاً يريد أن يتعلمه فعلاً ـ نادراً ما يتم الاقتراب منها في صف نظامي. إن عطلة نهاية اسبوع يقضيها استاذ جامعي مع الطلاب في التفتيش عن الصخور (الجيولوجية)، او في التقاط الذباب بالشبكة، او تفحص زاوية نادرة من متحف للفنون ـ ربما كانت تعليماً حرا بأفضل صورة له.

وتتعلق الاقتراحات التي عرضتُها، في الأجواء الحالية، بالبرنامج الاكاديمي الفعلي قدر ما تتعلق بالممارسات الرسمية في إسداء النصح والمشورة. بل إن الاتجاهات التي أدعو اليها، والنشاطات التي أنصح بها ـ تؤثر على كل منهما الى درجة كبيرة. ذلك ان النصح في الوقت الحاضر، وفي كل مكان ـ واقع في ورطة. فلقد تم التخلّي عن قاعدة «كُن في محلّ الوالدين» أيها المعلم، وتلاشى أثرها. كما ان طرق النصح البديلة قد تغيّرت او اختفت. ويبدو ان مهمات اسداء النصح التي كان يتولاها المهنيّون في الارشاد والمشورة آخذة في العودة لأن تكون من مسؤوليات هيئة التدريس. فالمكتب الوقور لعميد شؤون

الطلبة في المدارس الصغيرة الذي كان في الماضي على صلة وثيقة بالحياة الاكاديمية للطلبة ـ قد فقد تلك الصلة منذ عهد طويل. ولذا طورّ الطلاب وكالاتهم الخاصة علّها تتغلب على حاجاتهم الاكاديمية وغير الاكاديمية،والتي أصبحت دوائر منفصلة عن مكتب شؤون الطلبة. اذ قد حوّلت ضخامةُ المهمات الكثيرة مثل:مهمة ادارة الاسكان في الجامعات الكبيرة، والخدمات الصحية والنفسية، وتوزيع الطلبة على الكليات، واتحاد الطلاب ـ كلا من تأمين الحاجات الأكاديمية وغير الاكاديمية الى عمليّة مستقلة. ويلوح لي، كنتيجة لهذه التغيرات الكثيرة، بروزُ الرغبة في اعادة توحيد الاهتمامات الأكاديمية للطالب مع مجمل النواحي الحياتية له، أو قريباً من ذلك. ويرافق هذا التحول الظاهر إقرار متزايد بأن ما يتعلمه الطلاب يعتمد على عدة عوامل خارجة عن المعلم، وأن نوعاً من النمو الكلّي للطالب ما زال هدفاً مشروعا للكلية، ومن مسؤولية هيئة التدريس فيها ايضا.

من ثَم بات على المعلم ان يضيف الى مهاراته المهنية الأخرى كفاءة أساسية في إسداء النصح وبذل المشورة. وهو يكتسب هذه الكفاءة من خلال الطريق التي يكتسب منها المهارات الاخرى، نفسها.. وأعني طريق التعلّم: الدراسة، والتعليم، والممارسة. ولن يمكن اكتساب الكثير من هذه المهارة ما لم يقبل المعلم تحمل المسؤولية، ويوجه انتباها الى تفصيلاتها، ويباشر أداءها بذكاء.

ان صبر المعلم على الاصغاء للطالب، والرغبة في تلقي المعلومات العادية أو القريبة التناول منه ـ هي أقل ما يمكن في هذا الحال.ويتطور الصبر لدى المعلم من إقراره بأن الاستماع يهبه مهلة كافية للرد. أما الرغبة في تقديم المعلومات فهي قضية إرادة، قضية صدّ الهذر في القول بقدر الالتـزام ببذل مجهـود. فالهـذر مرفـوض، لأن المعلمين لا يستطيعون تذكّر التفصيلات على الفور، كما أن التفصيلات التافهة لا تليق باعتبارهم واحترامهم. وإنه لشاذّ فعلاً ان تعتقد مؤسسة تعليمية ان المعلمين فيها يدركون جيدا تفصيلات المواد التعليمية الهائلة والمعقدة ثم لا تنيط بهم مهمة نقل المعلومات الدقيقة عن متطلبات طالب بلغ سن الرشد! والشائع المقبول ان هناك تفاوتـا في الكفاءة في هـذه الجوانب، كما ان هناك تفاوتاً في درجات الانحراف، لكن الميل العام لإناطة نُصح الطلبة بعدد ضئيل من افراد هيئة التدريس ـ أمر خطأ، فهو لا يخدم المعلمين الذين يهربون من الضجر في بداية الأمر، لكنهم يديمون الجهل في نهاية المطاف.

ان اسداء النصح وبذل المشورة جزء من التفاعل الضروري بين المعلم والطالب. فاذا مشى الطالب الخطوة الاولى الى مكتب معلمه ليعرف أية مساقات عليه / عليها أن يأخذه

في دراسته قادتـــــه تلك الخطوة الى تفاعل يَعدل الحاضرة من حيث الأهمية تقريباً. والى ان تخلق الجامعة جوّا يوسّع هذه اللحظات من التفاعـل - يظلّ عـلى الطرق المفتعَلة والبارعة أن تسدّ تلك الحاجة. ومن مسؤولية المعلم ان يتقبل جانباً نُصح المجاملات (الذي لا يتعدى الحصول على توقيـع) وان يطور الجـانب الآخر (طرق جعـل المحرِج والميكانيكي والتافه والاستفسارات الصمّاء تقود الى قضايا حقيقية). ويستطيع المعلم ان يُسهم كثيرا في التعلّم خارج غرفة الصف منذ البداية.

وثمة امور كثيرة يتوجب الالمام بها في هذا الحال، وقد يكون افراد هيئة التدريس الذين يشعرون بالانزعاج بصدد بذل المشورة - بعيدين عن الحكمة الكبيرة التي يتمتع بها المهنيّ صاحب العيادة. ان الطلبة الذين يعانون من الارتباك، والاكتئاب، وعُصاب الخوف، وذوي النزعة الانتحارية - كل هؤلاء لا يُحجزون عن دخول الجامعة وقت قبول طلباتهم بالالتحاق. والمعلمون يساعدون في خلقهم. والأفضـــــل أن يتم إعلامهم أين يجدون العون والمساعدة بدلاً من ان يعالج المعلم الأمر وحده، إنني ممتنّ للعيش في إحدى الجامعات، ولمعرفتي بمواردها أيام كانت ضئيلة (ولا زالت) وأيـام كنت مكلّفاً بالتعامل مع طلاب ذوي نزعات انتحارية، وافراد هيئة تـدريس حيارى مـرتبكين. ان المعلمين يعيشون وسط هذه المسؤوليات، وعليهم ألا ينتظروا وقوع المصيبة كل يوم اكثر من انتظارهم زوال الغمّة والفرج يوماً ما. وعليه، فمع ان فتح باب مكتب المعلم قد يكون دعوةً الى المشاكل ان تدخل، فان فتح ذلك الباب، مجازا وحقيقةً، لربما كان خير خطوة بمفردها لتحســين جزء من التعليم خـارج غرفـة الصف، ومن النصح الذي يتحمـل مسؤوليته المعلمون.



الفصل الثامن

خارج غرفة الصف

يراودني الشك في أن معظم المعلمين يشعرون بقدر معقول من الارتياح في غرفة الصف. ولكن هناك اهتماماً جدياً في أوساط الأساتذة الذين يزاولون المهنة لتحسين نوعية الأعمال، والبنى،والوسائل الموجودة خارج حدود تلك الغرفة .. ولن أدّعي الحماسة لصالح التعليم خارج غرفة الصف، فأنا لا أحبّذ ذلك، لكني سأورد بعض المعلومات عن نوع من التعليم اخذ يبتعد عن غرفة الصف ومعلم غرفة الصف ايضاً. وسأبدأ بوصف أكثر أشكال التعلّم المفرّد نجاحاً، والتعلم الذاتي، وتحوُّلهما الى نظم تعليمية تعتمد الى درجة كبيرة على التكنولوجيا، ثم أختم البحث ببعض ملاحظات عن العلاقة بين المعلم وهذه الوسائط التعليمية الجديدة التي لا معلّم في معظمها .

يطلق اسم «التعليم المبرمج» في العادة على المواد التعليمية في الكلية والجامعة، والتي يشتغل عليها الطالب بنفسه (بمفرده). ومعظم هذه المواد نصوص او كتب مقررة، وان كان فيها مواد صلبة على شكل تجهيزات مثل الفانوس العاكس للشرائح، واشرطة الأفلام، والاشرطة السمعية والبصرية، والتي يسهل دمجها مع تلك المقررات. وليس هناك من جديد في مفهوم التدريس المبرمج، فتعلّم العزفِ على البيانو سماعاً خلال عشرة دروس سهلة شيء قديم، شأنه شأن الدراسة من طريق المراسلة، واشكالها المتعددة.

ولو تم دمج المواد التعليمية المبرمجة هذه بنجاح معاً لغدت صالحة لأن تكيّف وتُستعمل في مساقات مستوى الكليات. والمبدأ الرئيسي الذي يستند اليه اسلوب التعليم هو «التقوية» او «التعزيز». فالرزمة التعليمية الجيدة تنظِّم المواد التعليمية فيها بحيث يؤدي تعاقب الوحدات الفرعية، بصورة منطقية ، الى اتقان الطالب مهارةً كاملة او مجموعة من المعلومات المرغوبة. اذ ان الرزمة التعليمية تقدّم للطالب معلومات ومفاهيماً، كما تفحص تعلُّم الطالب مباشَرة، دونما حاجة الى حضور معلم يقوم بذلك. وسواء اتخذت هذه الرزمة شكل كتيّب، أم استعملت طرح السؤال وإعطاء الاجابة مستعينة بالكمبيوتر، أم احتوت مادة مرجعية، أم وفرت نوعاً من الاتصال بالمعلم أثناء الدراسة ـ فانّ البنية الأساسية للتدريس المبرمج والنظرية التي يقوم عليها تظل هي نفسها .

لقد لاقت هذه الطريقة في التعليم نجاحاً كبيراً ، وخاصة أنها تتكيّف بسهولة مع المواد التمهيدية التي يميل افراد هيئة التدريس الجامعية الى تجنبها مع أنهم يشعرون بضرورتها لطلبتهم .. ولا شك ان نظاماً تعليمياً ذاتياً أفضل عند الطالب على التأكيد من نظامٍ بمعلموه ضعاف في موضوعاتهم، وظروفُ تعامُلِه مع اعداد كبيرة من الطلاب ظروف سيئة. اذ يستطيع النظام الذاتي ان ينجز بنجاح كبير مهمة تصنيف وترتيب كتلة من المواد التعليمية بطريقة تؤدي الى اتقان الطلبة لموضوعاتهم، كما ان بمقدوره أيضاً تقديم فرصة كبيرة لتوفير تعليم يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. هذا علاوة عن قدرته على الاستفادة من مجموعة كبيرة من الوسائل التكنولوجية في التعلّم، بإمكانها ان تساعد الطلبة في تطوير قدرتهم في ان يتعلموا بأنفسهم. أما أين تكمن نقطة قصور التعليم المبرمج فهي في عجزه عن حفز الطلاب. فالحضور الى موقع مركز التعلّم الذاتي يعتمد كلياً على رغبة الطلاب في الذهاب اليه والعمل هناك. وأنا أشك في ان اعدادا كبيرة من الطلاب سيغتنمون الفرص الواضحة لان يتعلموا، بدون حوافز إنسانية، مباشرة، ومتنوعة. فحتى حرم الكلية ذاته قد يظهر نقيضاً لنوع من التعليم يمكن القيام به في مكان آخر .

وأنا أرى أن هذا النوع من التعليم سيدوم، بل وسيتوسع، كملحق مساعد للتعليم المألوف الحيّ. ولا أرى انه أكثر من ملحق مساعد إلا بمفهوم الجامعة البريطانية المفتوحة، حيث نجد الرزمات التعليمية معقّدة، وحيث يتم معظم العمل في بيت الطالب، وحيث تتوفر مجموعة واسعة وملائمة من المعلمين، وحيث تُتوَّج الخبرة الشخصية للطالب بإقامته لفترة قصيرة في حرم جامعة او مدرسة نظامية..

ومع أنه قد تم تأسيس نماذج معدّلة لنظام التعليم المبرمج، في الولايات المتحدة، فان أعدادا كبيرة من الجامعات وأعضاء الهيئات التدريسية فيها لا يميلون الى الأخذ بتحول كبير : من التعليم التقليدي الى التعليم المبرمج .

وعلى أية حال ، فان التكنولوجيا تجد هوى كبيراً في نفوس الكثيرين من العاملين في مهنة التعليم، وهم في المدارس العامة اكثر منهم في مؤسسات التعليم العالي. وأيا كان الحال فإن بعض الأقسام في الكليات والجامعات تقبّلت منحى النظم الجديدة بحماسة ظاهرة.

ولما كانت هذه النظم تنطلق من افكار بسيطة ذات اهداف سلوكية، وتعزيز أساسه افكار «سكِنَر» ـ فقد اطلقت على نماذج التعليم الذاتي أسماء جريئة، مثل: السيطرة على الاحتمالات، التعليم المحدد الدقيق، نظام التعلم المفرَّد، التعلم بمساعدة الكمبيوتر،

التعلّم الذاتي الاشراف، التعليم حتى الاتقان، التعليم المقْوْلب، التعليم بالتعاقد، نظام التعليم الايجابي المعزّز، والتطوير في التعليم على أساس الأداء. ولقد ثار لغط كثير حول ذلك، وبرزت الى الوجود ادبيات لهذا الموضوع. إنني أحترم الأفكار المركزية والجزئيات التي تمت تصفيتها وتكريرها بهذا الخصوص، لكنني أشمئز من تضخيم بعض الحقائق الصغيرة، وتشويه الذوق العام ونظرية التعلّم، ومسخها حتى تصبح عبداً خادماً للتعلّم عن طريق التكنولوجيا.

وتشكل خطة كِلَرْ Keller الموسومة باسم البروفيسور Fred Keller، والتي يعود تاريخها الى اواسط الستينات نظاماً كاملاً ومعقولاً للتعلم الافرادي الذاتي (انظر Ryan ١٩٧٤ عن الموضوع). وفي هذه الخطة يعمل الطلبة على وحدات دراسية من المساق بأنفسهم، وبالترتيب. وعليهم ان يتقنوا كل وحدة قبل الانتقال الى الوحدة التالية، وان يُثبتوا تقانتهم عن طريق الانجاز الكامل أو القريب من الكامل ـ في امتحان يقدّمونه في الموضوع. وليست هذه الامتحانات (ويفضل كِلَر ان يجري الفحص على صورة كتابة المقالة في حال مساق علم النفس الذي كان يعطيه) ذات وقت محدد، بل يمكن ان يؤديها الطالب في اي وقت يشعر فيه بأنه مستعد لذلك، ولا تترتب على الفشَل اية عقوبة للطالب، اذ يمكنه تقديم الامتحان مرة اخرى الى ان ينجح فيه.. وتقدِّم المحاضرات غير الاجبارية مع رفيقتها الدروس التوضيحية، في خطة كِلَر، مصدر حفز للطلبة، كما يساعد الطلاب الذين أنهوا المساق في اجراء الامتحانات، وفي وضع العلامات، والإشراف العَرَضي على الطلاب بصورة إفرادية.

ويستخدم مساقات كِلَر والتعديلات المتنوعة التي ادخلت عليها مئاتٌ من الناس في مختلف الأنظمة.وتشير التقارير التي تقيّم نتائج هذه الطريقة في التعلم الى ان الطلبة يجدون تلك المساقات تستحق التقدير، والى ان من يُنهونَها (وتذكر بعض التقارير ان نسبة الرسوب فيها كبيرة) يحصلون في الفحوص النهائية على علامات تعادل علامات الطلاب الذين يأخذون نفس المساق في غرف الصف. كما ان التقارير تشير الى ان الطلبة الذين يكملون المساق يفضلون ذلك النوع من التعليم على الطريقة التقليدية.

ومن الواضح انه يمكن تكييف هذا النهج في التعليم لعدد كبير من المساقات. أما المشاركة التي يتطلبها ذلك من المعلم فقد تكون مناسبة تماماً لبعض افراد الهيئة التدريسية. ذلك ان تطوير مساق ملائم والاشراف عليه يمكن ان يكون جزءاً يرضي المعلم ويمنحه بعض القناعات في عمله. وبقدر ما يتطلب هذا النوع من التعليم حفزاً ذاتيا من

الطالب فإنه يزيد من حاجة المعلم لأن يجد قناعات وشعوراً بالرضا، تختلف عما يحصل عليه عادة من التفاعل في غرفة الصف بين الطالب والمعلم. وتشكل انجازات الطالب في هذه الحال مصدرا ظاهرا لتلك القناعات، وان كانت نسبة الرسوب العالية تضعف من قدْرها.

وقد تنجح خطط كِلَر، جزئياً، لأنها ما تزال توفر مكاناً للتفاعل النشيط مع الطلبة. وأنا أرى أن شكلا ما من تعامل المعلم مع الطالب، لهو ضرورة أساسية في التعليم. ولا أظنني آتي بجديد حين أقول: ان احدى نقاط الضعف الكبرى في إعداد معلمي المدارس العامة ـ وهو ضعف لا يمكن إزالته بالأنظمة، ولا البحث، ولا العمل في المهنة ـ هو ان أساتذة التربية في الكليات يفقدون الاتصال بطلبة المدارس العامة. هذا مع ان الكتب المثيرة والمكتشفات الرائدة في التعليم العام، في العقود الأخيرة، لم تصدر من دوائر التربية الرسمية بل من أفراد خارج نطاق مهنة التعليم ظلوا على اتصال بالطلبة في غرفة الصف. وبالتالي، فانه من حسن الحظ أن لا ينجرف معلمو الكليات والجامعات فيغدوا مجرد مبدعي نظمٍ تعليمية ومديرين لها، بل يظلوا مدرسين يرغبون في ان يدمجوا الدراسة الذاتية في دورهم التعليمي.

ان الثورة الرابعة، في مجال التعليم، كما يرى ذلك ايريك آشبي Eric Ashby (١٩٧٤) تنبع من التطورات في الالكترونيات، وبخاصة الراديو، والتليفزيون، والمسجّلة، والكمبيوتر. كانت الثورة الاولى هي الانتقال من الوالد الى المعلم كوسيط رئيسي في التربية. كما كانت الثورة الثانية هي الانتقال من الكلمة الملفوظة الى الكلمة المكتوبة. أما الثالثة فكانت اختراع الطباعة. ويمثل كتاب أشبي، والمجلدان اللذان قام بتحريرهما «سدني تكتون» سنة ١٩٧٠، والمجلد الذي صنفته لجنة كارينجي وسمّته «الثورة الرابعة» والمنشور سنة ١٩٧٢ ـ بعض افضل التثمينات التي تمت للتكنولوجيا في التعليم والتعلم. ولقد ظهرت هذه المصنفات في وقت كفّت فيه التكنولوجيا عن بهر الناس كما بدت اول امرها، فاعترفت وأقرت بالامكانيات والتغيرات التي تقدمها التكنولوجيا. لكن تلك الكتب قد ادركت محدودية استخدام التكنولوجيا ايضاً، بحكم ارتفاع الكلفة بسبب من التعديلات المطلوب اجراؤها على الطرق التعليمية المقرّرة. ولا تبدو سيطرة التكنولوجيا في ميدان التعليم عنصراً مهدِّداً للتعليم التقليدي الآن كما كانت تبدو في السابق.

أما المخاوف الحالية من البطالة بين افراد الهيئة التدريسية فهي ترتكز قليلاً على فكرة استبدال الإنسان بالآلة (وهو كلام أوساط الشارع في الخمسينات) لكنها ترتكز

كثيراً على المجريات المعاكسة في العرض والطلب .

هذا وقت مناسب ، اذن ، لأن نبحث قدرة المعلم في استخدام التكنولوجيا من ناحية تطبيقه لها في عمله. ان اول قدرة في هذا الباب هي معرفة ما يجري في هذا المجال. وتعد الكليات والجامعات، من حيث التبادل الداخلي في كل بمفردها او فيما بينها مجتمعة - أماكنَ سيئة جداً لتبادل المعلومات حول التعليم. أما بخصوص الوسائط المساعدة في التعليم، فلربما تعود قلة استعمالها الى الفصل العام بين مصادر الخدمات السمعية البصرية وبين الدوائر الاكاديمية. ومهما حاولت مؤسسات الوسائط أن تجعل مراكزها سهلة الوصول، فإنها بكل بساطة لا تستطيع المنافسة مع تلك الأشياء المتوفرة في متناول أيدي افراد الهيئة التدريسية. فاللوح الأسود والكتاب تظل هي وسائل الايضاح التكنولوجية الأوسع انتشارا في مجال التعليم، لأنها متيسّرة على الدوام بصورة رئيسية، ولأنها سهلة الاستعمال تماما. وليس هناك جهاز الكتروني قد اصبح متيسّرا بدرجة الكتاب. والى ذلك الوقت الذي تشيع فيه التكنولوجيا الالكترونية الى ذلك الحد، سيظل على استاذ الكلية او الجامعة أن يتحمل مسؤولية التفتيش عن الوسائل المتيسّرة، والحصول عليها، ووضعها في الاستخدام.

ان الطلبات المتزايدة في مجال التعليم هذه الأيام تعجز عن مساعدة افراد الهيئة التدريسية،وانما تضايقهم. ففي معظم نظم التعليم يتيسر الوصول الى معلومات البحث المطبوعة، من خلال فهارس كتب ولوائح ببليوغرافية مقررة. وثمة نظم تعليمية كثيرة تستخدم نظماً معقدة للحصول على المعلومات. هذا بالاضافة الى ان المراجع آخذة في التوسع، في كل من الاشكال المطبوعة وغير المطبوعة من تلك المراجع - وكل هذا يزيد في وظيفة المعلم الأساسية، ومن عمله في متابعة ما يجدُ في حقل تخصصه. والبقاء على اطلاع حول رتبة المعينات التكنولوجية في التعليم مهمة اضافية لكل عضو في الهيئة التدريسية قد لا يتقبلها. وأنْ يجد المرء نفسَه بين مواد غير مألوفة لديه - لهي دعوة لتجنب تلك المواد بالمرّة. من ذلك ان يشاهد المعلم فيلماً قبل عرضه. على الطلبة.. وهو غير طبيعي أبداً عند معظم الأساتذة. غير أنه يصعب تجنب ذلك اذا كان الاستاذ يحرص على ما يجري في الحصة أو المساق. ومن هذا القبيل صعوبة استعمال المواد المتوفرة له محلياً في الكلية. والعادة ان يتم تذليلها عن طريق التفتيش عن مصادر في جامعات اخرى وترتيب أمر استخدام تلك المواد. وهكذا، فإن قدرة البقاء على اطلاع كافٍ عن المصادر المتوفرة - مسألة ليس من السهل تطويرها كما يبدو ذلك لأول وهلة.

زد على هذا ، ان المعلمين مضطرون لأن يظلوا على اطلاع على المصادر التكنولوجية المتيسّرة للطلاب. وما دام انه لا حاجة شخصية للمعلم في استخدام هذه الأشياء ولا يشترك مباشرة في إعداد المواد التعليمية التي تستخدم الوسائط، فإنه سيظل يظن أن مكتبة الجامعة هي مجموعة من الأعمال المطبوعة فقط. ان التعرف الأولي على روافد التعلم جزء ضروري من كفاءة المعلم كما هي معرفة امكانية الحصول على مطرافات الكمبيوتر، او قارئات الميكروفيلم، أو مدى اتساع مجموعات الشرائح، والاشرطة، والاسطوانات.

أنا لا افترض الجهل الشامل في المعلم ولا ادعو الى المعرفة الشاملة من قِبله. فالمعلمون يخضعون للتقسيمات، وتقيّدهم الحدود في هذه الناحية كما في غيرها: فالمختص في اللغة يعرف عن مسلك اللغة، والمهندس عن مطرافات الكمبيوتر، ومؤرخ الفن عن مجموعات الشرائح. لكن معظم هذه الأجهزة التكنولوجية لها تطبيقات خارج الاطار الرئيسي لاستخدامها، ومن ثَمّ فان جميع المعلمين يحتاجون الى توسيع معرفتهم من أجل ان يجدوا كيف يمكن استخدام المصادر المتوفرة لمساندة تعليمهم الصفّي .

ولن أطيل البحث في المسؤوليات الوثيقة الارتباط بمعرفة ماذا يجري: فتلك المعرفة فعلاً هي معرفة استعمال استخدام المصادر التكنولوجية، والمساهمةُ في انتاج الأجهزة والبرامج، وفي دراسة تكييفها، وفائدتها، وفعّاليتها. ولا شك انه يجب أن تُتوقع مثل هذه الكفاءة الاساسية من المعلمين، في الوقت الحاضر، بدءاً بمعرفة كيف يستبدل أحدهم قرصا او شريطاً وانتهاء بالقدرة على كتابة برنامج للكمبيوتر. هذا ولم يعد أحد يتوقع من المعلم كفاءة شاملة اكثر من ان يفترض ذلك الشخص ان انعدام الكفاءة هو الشيء الطبيعي المألوف. ان خير وسيلة لتطوير المهارات المناسبة في هذا المجال هي تكرار الاستعمال. لكن تكرار الاستعمال هذا انما يتولد من فعل ابداعي اساسُه الارادة، ثم الرضا المستمر عن النتائج. ولن تغيِّر مساقات قصيرة تعطى عن كيفية تشغيل فانوس سحري الكثيرَ لدى رجل لم يُتْبع المساق باستعمال هادف لذلك الفانوس. فعن طريق تكرار الاستعمال وحده يكتسب المعلم القدرة على جعل «ذلك الشيء اللعين» يعمل، حتى تزول تحفظاته حول تشغيله .

وملخص القول ، ان التكنولوجيا تقدم للمعلم وعداً غامضاً بزيادة فاعليته لقاءَ إجباره ان يعرف أكثر ويعمل أكثر. لكنّ المعلمين سيظلون يفعلون ما هو أسهل عليهم، بسبب من الميل الطبيعي لذلك اولا، وبسبب ضيق وقتهم ثانياً. كذلك ستظل قطع

الشرائح، وأجهزة الكمبيوتر تقدّم عروضا مبهرة، يتأثر بها بعض المعلمين. غير إن علينا ان نقطع طريقا طويلا قبل ان تكتسب أية وسائط الكترونية ـ حتى المسجلة والفانوس ـ صفة الشيء الطبيعي والمألوف، في التعليم. واليك هذه القائمة عن التجديدات الالكترونية في التعليم .

The Craft of Teaching

Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan, *Development and Experiment in College Teaching,* Annual Reports, 1966 on.

S. Ericksen, "The Technology Resource for Teachers and Students," (1972).

H. A. Lekan, (Ed.) *Index to Computer Assisted Instruction* (1971).

R. E. Levien, *The Emerging Technology: Instructional Uses of the Computer in Higher Education* (1972).

James B. Maas, *The Yellow Pages of Undergraduate Innovation* (1974).

S. W. Postlethwait, J. Novak, and H. Murray, *The Audio-Tutorial Approach to Learning* (1969).

Proceedings of Conference on Computers in Undergraduate Curricula, 1974, Washington State University; 1973, Claremont Colleges; 1972, Georgia Institute of Technology; 1971, Dartmouth College; 1970, University of Iowa.

John Raser, *Simulation and Society: An Exploration of Scientific Gaming* (1969).

Robert Ruskin, "The Personalized System of Instruction: An Educational Alternative" (1974).

B. A. Ryan, *PSI—Keller's Personalized System of Instruction; An Appraisal,* (1974).

Paul Twelker, (Ed.) *Instructional Simulation Systems: An Annotated Bibliography* (1969).



القسم الثالث

المادة الحقيرة
والعمل القذر

الفصــــل التاســـع

النصوص والكتب المقررة

لقد أطلتُ البحث في موضوع «غرفة الصف» لأنها المكان الذي نقع فيه على قدر كبير من المتعة في التعليم. كما أنني أشرت أيضاً، ولو بصورة ضمنية، الى احتمال الا تكون غرفة الصف هي المكان الذي يتم فيه القدر الأكبر من التعلّم. وذلك لأن الكثير من التعليم والتعلم، كليهما، لا يتم الا في الخفاء، ولا يدركه الا المعلم والمتعلم، وتراه الأسرة والأصدقاء بغير وضوح، ونادرا ما يتعاطف معه أي شخص. ذاك هو المادة الحقيرة، العمل القذر .

أولاً : ان عدداً من الأشياء التي تشكل جزءاً من غرفة الصف، ويكون على المعلم ان يستعمل وقت الصف لاستخدامها او تفسيرها ـ تتأثر بالطريقة التي تُتعامَل بها كما تتأثر بحقيقتها ذاتها. والكتب المقررة مثلٌ على ذلك. وثمة ٣ أسئلة مهمة بصدد الكتب المقررة : أيها نستعمل، وكيف نستعملها، وهل نستعملها أصلاً؟ والاجابـات عن هذه الأسئلة إجابات فردية، ومتغيرة شأنها شأن تأييد فردٍ ما لفرض كتبٍ مقررة . وفي نفس الوقت، يبدو ان هناك اتفاقاً واسع الانتشار على النصوص التي يعود إليها اعتبار كتب ما «كتبا نموذجية» أو «دقيقة متميّزة» تَعدِل ما يسمّونه «أروج الكتب» في صناعة النشر. ومع تضخم حجم المقررات، وظهور الكتب ذات الاغلفة الورقية (الطبعات الشعبية)، وأخيراً الكتب المستنسخة بالتصوير ـ تغدو مسألة انتقاء الكتب أكثر تعقيداً كل عام. بل ان أحدث تطوُّر في هذا المجال هو عدد الطلاب الذين لا يشترون الكتب المقررة ومن نافلة القول أن نشير الى أن الناشرين وباعة الكتب الذين يرون ارتفاع عدد الكتب المرتجَعة أكثر وعياً لهذا الاتجاه من الهيئة التدريسية. قد يكون السبب الرئيسي لذلك هو الاوقات الصعبة، أعني الظروف الاقتصادية السيئة. أما السبب الأكثر دقة من هذا فهـو أن أفراد الهيئة التدريسية لا يَعُون بصورة كافية ارتفاع أسعار الكتب الحاد، سواء منها ذات التجليد الفاخر او الغلاف الورقي. والواقع أنه لم يسبق ان توفر مثل هذا القدر

الكبير من الكتب المفيدة، في معظم الدورات الدراسية. ويميل المعلمون الى اقتناص هذه الكنوز، وقد يجمعون اثمان الكتب لمساق واحد، لكنهم لا يفطنون الى ان على الطلاب ان يدفعوا اثمان كتب ٤ مساقات أو خمسة.

ليس الكلام عن الأسعار استهلالاً رائعا لبحثٍ في الكتب المقررة. ومع هذا فان قضية الأسعار مشكلة مزمنة، شأنها شأن واقع التعليم الحاليّ. فإذا كـان الطلبة لا يشترون جميع الكتب المقررة، أفليس ينبغي التفكير في الوصول الى ظروف أفضـل من هذه الحال! إن أسعار الكتب عنصر له أهميته في هذا المجال. فالأسعار المرتفعة مثلاً، قد تلغي الخيار بين مجموعة من الكتب غلافها من الورق العادي، وبين كتاب وافٍ بالموضوع وحديث جداً، لكن غلافه من الكرتون.كما انها تدفع المعلم الى ارتياد غرفـة المطالعـة الاحتياطية بصورة أكثر. بل إن الأسعار المتهاودة تزيد من تبادل الكتب بين الطلبة، إذا شجع المعلمون مثل هذا التبادل. كذلك فإنها تفرض على المعلم أن يتهيّب من تعيين كتب نادراً ما توضع قيد الاستعمال في الصف . ومن شأن الأسعار ايضاً ان تجعل المعلم أكثر حساسيةً لالقاء محاضرة هي مجرد تكرار لما هو في الكتاب المقرر. فهو يتحاشى ذلك.هذا حين تكون الكتب زهيدة الثمن .

كل هذه الاعتبـارات ذات أهمية كبيـرة حتى لو أمكن تنحية مسـألة الأسعار، فتفضيلُ شراء كتاب نموذجي على شراء مجموعة من الكتب ينطوي على خيارات حقيقية في معظم المساقات. واول هذه الخيارات تلك الميزة الواضحة في ان الكتاب الواحد يضمن استمرارية ونسقاً ثابتاً. أما نقيصةُ مجموعة الكتب فهي ان الطالب مضطر اذ ذاك الى حمل وسقةٍ ثقيلة من الكتب، من بيته الى غرفـة الصف كل يـوم. والواقع انـه يجب الاعتراف بأن انتقاء الكتب المقررة طريقة لتوضيح الأهداف المبتغاة. فاذا كان المعلم يشدد أساساً على اتقان مجموعة من المعلومات اتقانا كاملاً فـإن الكتاب الواحـد هو الاختيار الافضل في تلك الحال. أما اذا كان يرغب في تطوير قدرة طلابه على الموازنة بين الآراء، والمقارنة بين وجهات النظر، وتنظير القضايا المتعلقة بالرأي شأن تنظير الحقائق، فان مجموعة الكتب اختيار له ما يبرره .

والكتب أصناف ، فثمة كتب سيئة ـ هي التي يكتبها غيرنا ـ وثمة كتب جيدة، وهي ما نكتبه نحن؛ وهناك كتب في درجة الكمال، وهي التي نخطط لأن نكتبها يوماً ما!! وأول ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند اختيار الكتب هو : هل سيقرأها الطلاب؛ ويعملون عليها، ويتعلمون منها!؟ . وليس الحسم في ذلك بالأمر السهل كما يبدو لأول وهلة، اذ ان المعلم

يتحمل مسؤولية محددة في الذهاب الى أبعد من مجرد تعيين كتاب واختبار ما اذا كان طلابه قد أتقنوه. وهي مسؤولية مهمة بشكل خاص حين يتم تعيين مجموعة كتبٍ لا تدرَّس الا أجزاء محدودة منها. ومن الخير دائماً اختيار كتاب يمكن قـراءته بـطريقة نظامية [أي فصلاً عقب سابقه] الى درجة معقولة، ويمكن فهم محتوياته دون مساعدة من المعلم. فالكتاب الذي يثير اهتمام الطالب هو في الغالب افضـل من كتابٍ آخـر، كل حسنته أنه يرضى عنه المعلم.

ذاك عامل واحد عند الاختيار . أما العامل الثاني في الأهمية عند الاختيار فهو إمكانية استعمالها برفقة قراءات معيّنة فيها شروح مسهبـة، وبحوث، وتعيينـات او اختبارات .. ومما يُنصح به في بداية المساق ان يعرَّف الطلبة بطبيعة الكتاب ويشار الى استعمـاله في إطار المساق. وعـلى المعلم ان يأخـذ في الاعتبـار ان بعض الكتب ذات استيعابية كبيرة، فيساعد طلابه في تركيز قراءاتهم،والتي يجوز ان تكون من الموضوعات المطلوبة منهم أو من الموضوعات الاختيارية في الكتاب نفسه.

وأما العامل الثالث ، فهو مشكلة ربما كانت اكثر المشاكل مضايقة وازعاجاً للطلبة وهيئة التدريس ، وهي مشكلة: تعلُّم كيف يستفاد من الكتاب دون مجرد تكراره. ان احدى الطرق للتخلص من هذه المشكلة هـو تخصيص وقت يسيرٍ من حصـة الدرس لتوضيح وتثبيت المادة الكُتُبية، والموازنةُ بين الوقت والمناقشة، والتطبيق، وتوسيع مادة الكتاب. واليك استراتيجية مفيدة في هذا الباب . كن حاذقاً في اختيار كتب تورد نوعاً مختلفاً من المادة، واهتماماً غير ذلك الـــذي عنـــد المعلم. وقد لا يكون الكتاب المتميز، الدقيق التنظيم والتبويب أفضل من غيره ككتاب تعليمي. ذلك أنه قد لا يترك للمعلم ما يعمله الا قليلا .

ويُعد الموقف التعليمي أحد الاعتبارات المهمة في استعمال الكتاب بصورة جيدة فاذا كان المعلم يعتبر ايصال المعلومات هو الهدف الأولي من التعليم، فان ذلك المعلم يغدو فائضاً عن الحاجة في تلك الحال، لا الكتاب. أما اذا كانت اثارة التعلّم من طريق التفاعل بين الطالب والمعلم هي الهدف الأساسي من التعليم في نظر المعلم، فان ما يفعله المعلم في الصف في تلك الحال يختلف نوعاً ومادة عما يفعله الكتاب .

واذا لم يرد معلم ما ان يستخدم كتابا، فان خير نصيحة عامة يتبعها هي أن يركّز على أهمية كتب المصادر الأصيلة. فوسط هذا الفيض الزائد من المواد الثانوية، لا يكون المعلم في غرفة الصف مجبراً أن يتعامل مع المصادر الأوليّة، فيقوم بتصنيفها ولفت النظر

اليها. وفي بعض الأحيان يكون كتاب نشره المعلم نفسه وافياً تماماً بهذه الحاجة، أما في معظم الأحيان فان الكتب التي يصنّفها وينشرها الدارسون ذات صلة وتأثير ضئيلين على التعليم. فهي تُقرأ، اذا ما قرئت، من قبل الدارسين الذين يعملون في نفس المجال الضيق. وثمة فرص ضئيلة وحاجة قليلة لفرض تلك البحوث على الطلاب.

ويواجه المعلمون الذين يعملون كلياً بالمواد التعليمية الأولية مشكلة الحكم على نوعية التحرير، والطباعة، والتهميش. ويظل اختيار من يقوم بالتحرير أمراً صعباً في كتب المقتطفات. ولا حاجة الى القول بأن الخطوات الواسعة في هذا المجال خلال السنوات الأخيرة، قد جعلت كتب المساقات الأدبية تضـــــم شروحاً أوسع مما كان يتوفر في السابق: ـ ملاحظات على النص، هوامش من كل صنف، ومرشدات دراسية. الا ان الكثير من هذه الاضافات مصمّم لأن يستعمله الدارس اكثر مما هو للطالب. ومن أخطاء الكتب المحشوّة بهذه الزيادات أنها تصرف اهتمام الطالب عن التنقيب والاستطلاع بنفسه، وعن النقد، والتفكير، وتدفعه الى قبول رأي شخص آخر.

ان على معظم المعلمين الجدد ان يبددوا شكوكهم فيما يتعلق بالتناقض بين حضور المعلم وبين الكتب. فالاعتماد الكامل من قبل المعلم او الطلاب على الكتاب ربما لم يكن أقل سـوءاً من اصرارهم عـلى احتقار الكتب المقـررة مع انهم يستعملونهـا وليعلم اولئك المتخوفون أن الكتاب هو الأفضل، حتى لو كان لا يؤمن ثقافة عامة للطلبة في الصف، وانما يقدّم قاعدة للقراءة المستقلّة، وللاسئلة، وللبحث، التي قد تُكسب الطالب تعلّما عاماً. وقد يظهر الكتاب (وكثيراً ما يصح ذلك) اكثر جدارة بالاعتماد من المعلم. وليس المعلم في حاجة الى ان يتخذ موقف الدفـاع في تلك الحال، ولا ان يكـون عدوانيـاً ولا مستخذياً أمام تفوّق الكتاب في الموضوع. فمن يتحلون بالحكمة من الاساتذة يستفيدون من ذلك، ولا يخفون حقيقة ان الكتاب يزيد في تعلّمهم كما يزيد في تعلّم الطلاب. ان رتبة الاقتراحات، والاسئلة، والاستجابات التي يستطيع المعلم الجيد أن يقدّمها من عنده ـ أرقى بكثير مما تستطيع أحسن الكتب، اذ أن المعلم يقدّم قدراً من الارشاد والحفز، والتقوية، والتحدّي، هو أكبر وأكثر فائدة مما يفعل الكتاب.

وتتفاوت الكتب من حيث الصعوبة. وخير سبيل لمعرفة المعلم ما اذا كان الكتاب صعباً أكثر مما ينبغي او سهلاً أكثر مما ينبغي ان يسأل الطلاب عن ذلك. فنادرا ما يذهب سدى ذلك الوقت القصير الذي يُقضى في تعبئة استبيان غير رسمي، او بحث أمور من قبيل ما نبحثه الآن . الخيارات، وفوائد الكتب، واجراء الفحوص، ووضع العلامات، وإعطاء التعيينات ـ ومثله الوقت الذي يُصرف في لجان اختيار الكتب. انه لا يضيع بدداً.

أما الاجراء الوحيد الذي استثنيه عموماً في هذا الباب فهو ان يختار الكتب معلمون لا يقومون فعلاً بتدريس أي مساق. اذ ان الشخص الوحيد الذي يكون لديه ما يفيد في هذا الشأن على وجه الخصوص هو ذلك المعلم الذي استعمل الكتاب مع فئات متنوعة من الطلبة. ذلك أن الملاحظات التي يعطيها غير ذلك الرجل تظل تعوزها فائدة خبرة التعامل مع الكتاب صفحة صفحة وحصة بعد أخرى.

وسأضيف في هذا الموضع بعض عبارات من قبيل «افعل» و«لا تفعل» عند اختيار الكتب من باب النصيحة العامة :

ـ أبق في ذهنك بعض البدائل لتقرير كتاب على طلابك. اذا كانت حصة الدرس تشغل الطلاب في قراءة مجموعة متنوعة من المواد اللفظية وغير اللفظية، والتفكير حولها، واذا أتاحت ساعةُ الحصة وقتاً كافياً لتوجيههم الى ما تقدمه الكتب الجيدة عن الموضوع ـ فإن الكتاب الرسمي عند ذاك يغدو زائداً لا حاجة له

ـ عليك أن تجد طرقاً الى جانب عمل المراجعات والاختبارات بين وقت وآخر، لتشجيع الطلاب على استعمال الكتب. ان المراجعة واجراء الفحص تدبير شائع وسهل فحتى كتاب المعلم يقدّم الاسئلة ـ الى درجة أنه لا يمكن الاستغناء عنه بالفعل. فاذا مورس ذلك التدبير بنجاح، فان نظرية التعلّم تساندة بقوة. لكنه ينبغي على المعلم ان يجد عناصر حفز متنوعة أخرى. من ذلك اختيارُ فقرات ذات دلالة من عدة كتب ثم استنساخها وتوزيعها على الطلاب للتفكير فيها ومناقشتها. وكثيراً، ما أعطي الطلاب أثناء حصصي، أمثلة عن مدى اختلاف من يترجمون الى الانجليزية في معالجتهم مؤلَّفاً قيّماً بلغة أخرى. والفروق في الترجمة تتحدث عن نفسها، وتقودني الى تكليف الطلاب أن يحاولوا بأنفسهم ترجمة فقرة الى عبارة او اصطلاح يفهمونه بصورة أفضل. كما يضع معلمو الرياضيات والعلوم بأنفسهم مجموعات الاسئلة التي يعطونها لطلابهم اضافة الى المجموعات الموجودة في الكتاب.

ـ حاولْ جاهداً أن تبدي عنصري تقدير الكتاب والاستقلال عنه. وإذا كنت أنت الذي اختار ذلك الكتاب فلا يليق بك ان تظل تهاجمه. ولا يمنعْك احترامك لرأي الكتاب ان تنظر الى حدثٍ تاريخي أو نظرية اقتصادية بشكل مغاير لما يورده المؤلف. وحين ترى أن من مصلحة الطلاب ان يطّلعوا على اختلاف وجهات النظر عند ذاك أبرزْ الخلاف بكل دقة وإنصاف.

ـ خذ في اعتبارك على الدوام عاملي الكلفة والحجم عند اختيار الكتاب. هل يستطيع الطالب تحمل النفقة لو اراد شراء جميع الكتب المطلوبة؟ وهل الكتاب سهل الحمل؟ وهل الفائدة من الكتاب تسوى دفع ثمنه؟

ـ وأخيراً ، لا تحصر البتة قراءات الطالب في الكتاب المقرر. ان الكلية، كما يظل يردد عدد كبير من الطلبة، كثيراً ما تقف في طريق التعلّم. هناك كتب قيّمة كثيرة للقراءة في كل مجال من مجالات الدراسة الجامعية حتى ان المعلم يشعر بالذنب لو أقصاها من حياة الطالب عن طريق إعطاء الكتاب المقرر أولوية في القراءات العامة .

وتستحق النصيحة الأخيرة هذه مزيداً من البحث. فليس من السهل جعل الطلاب يقرأون أوسع من الكتاب المقرر، ولا تحريرهم من الحبس والالزام الموجودين في الكتب المقررة. ولهذا كان من واجب جميع المعلمين ان يشجعوا عادة القراءة في مختلف موضوعات الدراسة في الكلية لدى الطلبة. وحيلة التوصل الى ذلك بسيطة سهلة لا تتعدى سحب الكتب من على رفوفها في المكتبة ومحلات بيع الكتب وخزائن كليات الجامعة ووضعها في ايديهم. ويعود نجاح «دان فيدر» في روايته «Hooked on Books»(التي يفترض فيها عدم وجود قراء)إلى أبسط بديهية على الاطلاق. فقد طرح أكداساً من الكتب حيث يسهل شراؤها على الطلاب. وقد ظللت أتبع خطتين لجعل الطلاب يقرأون طيلة عدة سنوات .. الاولى ان اجعل مجموعة من الكتب على رفّ في مكتبي وأُعلن للطلاب انها هناك ليستعيروا منها اذا شاؤوا. فاذا كتب احدهم اسمه في محل الكتاب وأخذه فذلك جيد وحسن. وان لم يفعل فلا مانع لديّ ايضا. وكنت أجد الكتب المفقودة من الرف دائماً بأن أسأل طلبة الصفوف التي أعلّمها.. أما الطريقة الثانية فهي ان أجلب الى الصف كتباً مخصّصة ومقالات أختارها لِقصرها، وامتاعها، وارتباطها بالموضوع الذي ندرسه. بذلك كان يرتفع عدد الاعارات، كما ذكر معظم الذين استفادوا انهم قرأوا الكتب التي أخذوها وإستفادوا من قراءتها. وتتطلب هذه الطريقة ان تمارَس بعد إعدادها. لذا، لم استطع ممارستها بانتظام في كل الاوقات. وعلى أية حال فإني احتفظ بها في ذهني كتدبير يمكن استخدامه لجعل الطلاب يقرأون زيادة عن الكتاب المقرر.

ان الكتب المقررة كتب أكاديمية. وقد يكون تأثيرها على تعلّم أوسع من هذا المجال سلبياً تماماً. ولما كان قدر كبير من قراءة الكتب المقررة يتم من باب الالزام، فان القراءة، سواء الجدية منها أم العرضية ربما كانت إحدى الكوارث في التعليم على مستوى الكلية وتدل اعادة بيع نسخ الكتب المقررة وردّ تلك النسخ، والتي تتم على نطاق هائل،

على فقدان الأهمية الدائمة التي يراها الطلاب في هذه الكتب. لذا فإن عدداً قليلاً من الكتب المقررة يُشكل جزءاً يبقى في مكتبة الطالب. واذا كانت الكتب المقررة تلعب دوراً في حيوات الناس خارج الكلية، فان هذا الدور لا يتعدى الاهتمام بطريقة تصميمها، ولحاجات خاصة غير ما تحتويه. ولربما كان أكبر اهداف المعلم فيما يختص بالكتب هو عدم انصراف طلابه عن القراءة، والكشف عن قدر الخبرة والمتعة التي يمكن ان تحصل من الكلمة المطبوعة، وابقاء روح الاستطلاع والرغبة في التعلم عن طريق اية وسيلة يوفرها الواقع .

الفصـــل العاشـــر

التعيينـات (الواجبـات البيتيـة)

سأستعمل كلمة «تعيينات» هنا لتشمل أكبر مجموعة ممكنة مما يطلبه المعلم من طلابه زيادة عن حضورهم في الصف وسيرهم في دراسة الكتب المقررة. وتشمل هذه المتطلبات او التعيينات: قراءة كتب خارجية، وتلخيص الكتب،والورقات المعدّة الطويلة والقصيرة،وورقات المشاريع بجميع صنوفها، وتحريات الفريق، والتقارير. بل لقد دخل ضمنهـا منذ وقت قـريب ملصقات القصـاصات، والمعـارض الضوئيـة، واليوميـات، والمجلات، والتأملات.. وفي حين تجدني ألقي نظرة محدودة على أشياء قَبلهـــــــا زملائي في التدريس بصفتها مادة تعليمية (مادة مساق) في السنوات الأخيرة، أراني أتفق معهم تمام الاتفاق فيما رموا اليه. ذلك أن ثمة تعيينات قليلة أسوأ من تلك التعيينات التي لا تلبّي شيئاً أكثر من أن المعلم قد طلبها. وليست الاستعارة، والشراء، وســرقة الأوراق الفصلية صورة أوضح من غيرها في حال هذا النوع من التعيينات. وذاك خطأ المعلمين كما هو خطأ الطلبة ـ فالتعيينات الجيدة تفصح عن العمل الجيد، والتعيينات السيئة عن العمل السيء .

والورقة الفصلية هي تعيين سيء على وجه العموم. ونادراً ما يفكـر المعلمون في الأسباب التي جعلتهم يعيّنون تلك الأوراق، أو يلحظون الأعباء التي تفرضـها على الطلبة، كما أنهم يغدون سفّاحين عند النتائج. والآن ما هو الخطأ في الورقـة الفصلية؟ إنهـا تتضخم فتغدو أطروحة ثم تغدو قطب التفكير العميق. فالمـؤكد أن المفكـرين والكتاب يصبحون مفكرين أفضل وكتاباً أجود من طريق التفكير والكتابة تماماً كما يصير الطلاب طلاباً أفضل عن طريق العملية نفسها.

لقد ذكرنا اول نقيصة من نقائص الورقة الفصلية، والتي لا يعير المعلمون انتباها خاصا لطبيعتها وأهدافها. والثانية من نقائص هذه الورقة ان اعتباراً أكثر من اللازم يعطى للورقة الفصلية بحكم كونها نهاية المساق. أما الثالثة فهي أنه من السهل جداً على

الطلبة ان يحصلوا على اوراق فصلية كتبها لهم غيرهم. وأما الرابعة فهي أن الطلبة كثيراً ما يجابهون عدداً أكبر مما يستطيعون انجازه من الأوراق الفصلية في فصل قصير، ومن ثم لا يَفُونَ أياً من تلك الأوراق حقها. وتبقى النقيصة الأخيرة، وهي أن المعلمين في العادة لا يقدمون التغذية الراجعة التي يستحقها العمل الكتابي.

اذا كان على المرء ان يدافع عن جدارة الورقة الفصلية، فإن عليه أولاً ان يجعل الطلاب يقومون بعملهم المطلوب منهم. وفي هذا الخصوص، ربما يكون على الهيئة التدريسية ان يقبلوا مسؤوليتهم عن الاشراف والتحري الدقيق. فسؤالهم عن بطاقات الملاحظات، والمسودّات، وعن النتاج النهائي ايضاً هو تفحص وتدقيق مفيد. ليس من الصعب على المعلم ان يحدّد للأوراق الفصلية التي يطلبها عناوين لا يفطن اليها بعض الطلاب، ترتفع من جرائها اسعار الاوراق الفصلية في سوق انتاجها و(فبركتها). بل ان بعض افراد الهيئة التدريسية يستطيعون ان يدخلوا القناعة الأخلاقية بحيث يجعلون الأوراق الفصلية صادقة، وأمينة، تضمن لها قراءة جيدة وتجاوباً مقبولا

ومع هذا ، فإن أياً من ممارسات التخمين ، والتحري عن الأمانة ، والقبض على المزيف، ومعاقبته، ـ لا توفر قناعة لدى المعلم ولا الطالب . والاتجاه الواعد الآن هو التخلص من الورقة الفصلية ذاتها : معلومات البحث فيها، طولها، وقت اكمالها، وحضورها في كل مجال. ان تثميناً واقعياً للورقة الفصلية من دارس يعمل في النشر سيُكسبها بعض التقدير المعقول. لكن قلة من الدارسين الكثيري العمل هم الذين يستطيعون إجراء بحث وكتابة أكثر من ورقة واحدة تستحق النشر في الفصل الواحد. ولو استطاعوا ذلك لكانت المجلات تجد فيضاً من تلك الورقات أكثر من الوقت الحاضر. ان لدى الدارسين عطلا صيفية وسنوات راحة واستجمام، يجب ان يقضوها، الأمر الذي لا يترك لهم متسعاً من الوقت لتعهّد هذه الالتزامات، كما أنهم غير مجبرين على مواجهة أعمال ناقصة أو فاشلة في نهاية كل فصل دراسي. ومثل ذلك حال اعضاء الهيئات التدريسية، وليس من حق أحد أن يكلفهم بالتزامات أكثر من التزامات الطلبة. ويكاد الطلبة في كل مكان يحملون حصصاً أكثر مما يعلّم أساتذتهم؛ فبعض الطلبة يعملون في وظائفهم، (وتعيين الورقات الفصلية، والتعليم وكتابة مقالات البحث والدراسات، هي عمل الاساتذة)؛ كما أن حيوات الطلاب الخاصة مليئة بالفوضى والاضطراب.

قد يجادل بعضهم فيقول : إن الاساتذة لا يطلبون من طلابهم اوراقا من مستوى رفيع يصلح لأن يُنشر. وعند ذاك يكون الردّ: ان الأساتذة أنفسهم لا ينتجون أوراقاً من

ذلك المستوى طيلة معظم الوقت. والنقطة المهمة هنا أن إعداد الورقة الفصلية يرهق الطالب بقدر ما يُرهق الاستاذَ اعداد ورقة فيها دراسة مهنيّة. ان كلتا الورقتين تتطلب تنسيقاً في شكلها، حيث يلزم ان تكون: مطبوعة على الآلة، وسطرا بعد سطر، ونظيفة وموثقة تماماً، ومع هوامش مناسبة، وببليوغرافيا. ولعل الاستاذ لا يتوقع من الطالب أقل مما يتوقع المحرّر المسؤول من الأستاذ في ورقته. وقد يستطيع الطالب الجيد أن يُعِد ورقة واحدة في الفصل من مستوى جيد اذا ركّز عليها اهتمامه كاملاً. والواقع الراهن ان الطلاب يُعدون الورقة المهمة فيما يُطلب منهم، ويجدون انفسهم مضطرين لأن يشتروا او يستعيروا أو ينتحلوا الورقات الأخريات. ولربما كانت الورقة الفصلية واقعية تماماً عند مقارنتها بإنجاز المرء في الحياة ـ فأنت تُنجز بعضه وتلفّق الباقي. ولكن هذه المناقشة ليست سبباًكافياً لتأييد تعيين يغري بمثل هذا الغلط. واذا كان لا بد من هذه الورقة أصلاً، فإن على الهيئة التدريسية أن تُنقص عدد المطلوب منها. ان ورقتين أو ثلاثاً جيدة في العام توقّع معقول، على ان يقل عن ذلك لعدد كبير من الطلبة .

ولكن ، ماذا عن الأهداف والمقاصد من هذه الاوراق ، والتي يرى الأساتذة انه لا يمكن الوفاء بها عن غير طريقها؟ ان توجيه الأسئلة، واثارة التساؤل، وتطوير أساليب البحث والتحري، وتوسيع معرفة الطالب عن المصادر ... كل هذه أهداف يمكن الدفاع عنها. نعم ان اثارة التساؤل لدى الطالب من خلال طرق تناسب الموضوع قيد البحث، وذات ارتباط بالموضوعات الأخرى في المساق، وبأهداف تعليمية أكبر ـ لهو استراتيجية تعليمية سليمة. كما أن تطوير القدرات على التحليل ووضعَ الفرضيات ـ هو الآخر هدف يَخدمه تعيين الورقة، بشرط مراعاة الملاءمة، والمعقولية، والارتباط في ذلك التعيين. ويستطيع المعلمون ان يستعلموا تمكنهم الخاص من الحقيقة النوعية، وكفاءة البحث، والمعرفة الأوسع لقولبة عناوين الموضوعات التي تعوّض عن عناء التحليل. ومن الواضح ان البحث في الورقة يجب ان يسير من الاستفسار البسيط الى التحليل المعقد ووضع الفرضيات، ومن الورقات الفصلية الأقصر في السنوات الأولى في الجامعة الى الورقات المسهبة في السنوات الأخيرة.

أنا لا أعترض على أي من هذه الأهداف، ولا أناقش القول في أن الورقات تخدمها. لكني اعترض فعلاً على عدم الاعتراف بما يعترض تطبيقها، وعلى العجز عن ايجاد امكانيات اخرى لتلبية تلك الأهداف المشروعة. ان بدائل الورقات الفصلية كثيرة. فاذا كان هدف أحد المعلمين ان يطور لدى طلابه عقلاً بحاثة يثير القضايا ويفتش عن

الاجابات، فلماذا لا يحول التركيز على ضبط الشكل العام للورقة بـــأن يصرفه الى ايجاد اجابات عن المسائل الحقيقية، ثـــم كتابتهـا بأية طريقة تبدو ملائمة لذلك. ولا اعني بهذا ان يتراجع المعلم الى القول «اذهب ايها الطالب، فتّش عن شيء تجده ثم عد الينا به»، مع ان هذا لا يكاد يختلف عن طلب ورقة فصلية تبدّد وقتاً أطول من الطالب. ان الافضل من هذا ان يحدد المعلم اسئلة دقيقة. ويدل الطالب أين يجد إجابات عنهـا، وينتقل بالطلاب الى العمل الشاق الذي يلازم البحوث الحقيقية. ومن ناحية التطبيق، فان تعييناً أقصر، مركزاً، تلعب فيه خبرة المعلم دوراً أكبر ـ يقدّم فرصا أكثر للتعلّم مما تفعل الورقات الفصلية .

وليس من الضروري أن تلبِّى الأهدافُ المنشودة من تعيين الورقات الفصلية عن طريق البحث وحده، ولا في عمل الطالب بمفرده. فليسَ نقلُ ما يتوصل اليه البحث من معلومات بحثَ الا نوعاً واحداً من التوصيل. ذلك ان على المعلم تشجيع بحوث تقوم بها الجماعة ويكون هدفها تجاوز الاجراءات والوصولَ الى تقارير نهائية تترك أثراً على عامة الناس، لا لمجرد الاختزان كمعلومات خاصة. والواقـع ان كثيراً من العمـل الحقيقي للاكاديميين يسير من خلال اللجنة، تماماً كما يتم في العالم الحقيقي. فلماذا لا تكَّلف مجموعة من الطلبة بحثَ واحدة من مئات المشاكل التي تواجهها الجمعيات المهنيـة، وجماعات المواطنين، واللجان العامة كل يوم، ثم الاسهام بشيء ما في حل تلك المشكلة؟ إن إبقاء هذه النقاط في الذهن قد يزيل واحدة من نقاط الضعف المشتـركة بـين الاوراق الفصلية، والتي تعطي الخيار للطالب في أخذ موضوع تافه وصـرف قدر من الذكـاء والطاقة عليه اكثر مما يستحق، أو موضوع أكبر يتطلب كثيراً من المعرفة والتمكّن التقني.

إن التساؤل والتحليل، والاستنتاج، حين ترتكز الى قاعدة من المعرفة وأساليب البحث الرسمية، تحدّد نوعاًواحداً من الورقة الفصلية، على كـل حال. وثمـة عنصر الخيال، والطلاوة وقوة التعبير، وهي الأخرى تستحق ان يتم تطويرها. فالأول يميل الى البحث العلمي المألوف، فيما يميل الثاني الى الابداع الأدبي. وليس من الضرورة ان يطرد أحد العنصرين الآخر، بل يمكن الاستفادة من كليهما في ميادين مختلفة كثيرة. ويشترك النوع الثاني من الورقات مع المقالة ـ محـاولة عرض الافكـار، والمعلومات، وممارسة ايضاح الموضوع المتناول.

ويَضطر أسلوب المقالة التـلاميذ ان يوسّعوا قدرات التفكـير، والأحاسيس، والتعبير لديهم الى ان ينتجوا شيئاً يقولون عنه انه من عملهم بحق. ويمكن تـوسيع

خلاصة المقالة المكتوبة والقصد منها بصورة مشروعة حتى تضم اي إبداع، من معالجة الوشم، والرسم بالزيت، والرقص الى هواية جمع الأشياء، وتوضيح النتائج المناسبة لأي موضوع تحت الدراسة .

كذلك يمكن انتحال المقالات او كتابتها بصورة غير متقنة. وقد يبدو تقليد أسلوب شخص آخر وتبني موقفه، ومادّته أكثر حمقاً من الطالب ووضوحاً عند المعلم من ادّعاء طالب ان البيانات الرسمية، التي في ورقته له هو، وليست المآخذ على تعيين المقالة أكبر من المآخذ على تعيين ينطوي على أن التعبير الحيّ لا يتمّ الا باصطياد الحقائق، والآراء الجازمة، وأفكار الآخرين. وباقتضاب، فإن الورقة الفصلية تعتمد في كثير من مادتها على غرورنا المدرسيّ الجماعي. ومع ان «فتش عن النقطة» ليست نصيحة سيئة فإن «فكر في الأمر» نصيحة أسدّ. وليس من الضروري أن تلغي احداهما الأخرى. وقد يتحسّن اختيار المعلم وترتيبه للتعيين، بل ويرتقي كثيراً،حين يأخذ في اعتباره الأهداف الخاصة والأهداف العا مة من نصيحة «فتش عن الأمر» و«فكّر في الأمر»، معاً. فالتوضيح في النشاط الأول والتركيز في الثاني يولّدان «التعبير عن الأمر»، مما ينتج تعلّماً أكثر مما يوجد في إعداد اربع أو خمس ورقات فصلية في الساعة الحادية عشرة، (آخر الزمن المحدد).

وعلى أية حال ، ودون النظر الى العناية التي يبذلها المعلم في «اختراع» التعيينات، فإن أسئلة الطلبة ستظل على الدوام: «ما طول التعيين»، و«متى يجب تسليمه»؟وسيشعر أي صف جديد بالقلق حول «كم ورقة علينا ان نكتب؟» وبخصوص «كيف تضع علاماتك يا أستاذ؟» .

أنا أشك في أن أفضل إجابة اذ ذاك هي الاجابة الاعتباطية: ٤ صفحات، ٦ صفحات، من ٨ الى ١٠ صفحات؛ الثامنة صباحاً، الخامسة مساءً، منتصف الليل؛ ١٥ أبريل، ٢١ ابريل، اول أيار، ومختلف الارقام المطلوبة. ان النصائح الثلاث التي ظللت اوجهها طيلة حياتي التدريسية بخصوص طول الورقة هي : أولاً : إن أي شيء يصح ان يطلق عليه اسم «ورقة» هو أكثر من صفحة واحدة، وثانيا : ان ورقة مكتوبة بخط اليد لا يجب ان تنتهي بآخر الصفحة. وثالثا : ان اية ورقة تزيد عن ٣ او ٤ صفحات تُعتبر كتلة كبيرة من المادة .

ولا تنطوي النصيحة الأولى على أية معاداة للتعبير المختصر الزاخر بالقوة. وليس الاقتضاب مرادفاً للوعي ولا البلاغة بأية حال فيما يكتبه الطلبة. والنتائج التي يواجهها

من يبدأ في الصفحة الثانية من تعيينه مهمة جداً، تؤكد هذه القاعدة الاعتباطية. ذلك أن كاتب الصفحة الواحدة كثيراً ما ينهي ما عنده في آخرها. وحين يضطر الى كتابة جملة أخرى في أعلى الصفحة الثانية. قد تقع له جملة او اثنتان لا بأس بهما، فيكتبهما، بل قد يقع له شيء قيّم يضيفه ايضاً، لكنه يقف بعد ذلك .

وتعارض النصيحة الثانية ذلك الاغراء الذي يدفع الكاتب الى الانتهاء عند اول فرصة يجدها. وقد كان من عادة "همنجواي" أن يتوقف عن كتابته اليومية قبل ان يبلغ نهاية الصفحة .. ومن السهل تطبيق تلك العادة في كتابة المقالة. ولما كانت الصفحة البيضاء هي اصعب ما يواجهه الكاتب، فان الصفحة المليئة توفر له عذراً للتوقف. وما أكثر ما تنتهي الورقات في نهايات الصفحات لا بانتهاء الموضوع الذي تبحثه .

أما بخصوص الكتابة اليدوية ، فان «سوق» الورقات الفصلية سيهتز لو كان المعلم يطلب تقديم ورقات مكتوبة بخط اليد بدلاً من جعلها أنيقة مضروبة على الآلة الكاتبة. ذلك ان النسخة المطبوعة أكثر ملاءمة للمعلم، والمحرّرين والطابعين.فالكتابة اليومية مجهود عضلي كما انه مجهود عقلي. ومن الأسباب المعترف بها في أن طلاب الكليات لا يتعلمون ان يكتبوا سببُ أنهم لا يكتبون بأيديهم. فهم يسوّدون ما يريدون ثم يجعلون اصدقاءهم، أو أقرباءهم، أو حتى حبيباتهم يقمن بضربه على الآلة .. ولا يتعلم الطالب كثيرا عن «الكتابة» من هذه الطريق، كما ان الضرب على الآلة الكاتبة ليس مهارة شائعة الى القدر الذي نظنه كذلك. ان الإصرار على تقديم ورقات مطبوعة بكل بساطة لهو خطأ، وخطأ له أهميته .. ومن واجب المعلم ان يحارب بوضوح وقوة تلك القواعد المعلنة والمضمرة في ان الورقة المطبوعة تنال علامات اكثر من المكتوبة بخط اليد، وفي أنها هي الوحيدة المقبولة لديه. لكن هذا هو ما يشعر به الطلاب .. ولذا فإن الاوراق المكتوبة بخط اليد يجب ان يكون هي الأصل، وتكون الاوراق المطبوعة هي الاستثناء، فلا تُقبل الا لسبب وجيه .

وتبقى النصيحة الثالثة، وهي اعتبار ورقة الفصل الطويلة كتلة كبيرة من المعلومات. ويقصد من هذه النصيحة جعل العمل الكتابي اكثر سهولة. ولربما كانت الفقرات اكثر فائدة للكاتب منها الى القارىء. وتقف وراء الفقرة الواحدة في معظم الورقات الفصلية للطلاب ٣ او ٤ او ٥ كتلات من المادة. واكثر من ذلك في القليل النادر. وحين يرى الكاتب هذه الكتل، ويشعر بأنه ليس عليه ان يكتب ورقة طويلة كل مرة. ويطمئن الى انه قد انهى كتابة كتلة واحدة، يكون تبسيط العمل الكتابي قد تم . هذا وعلى كل معلم يطلب اعمالا كتابية ان يحتفظ بذخيرة من النصائح العملية التي يقدمها إلى

طلابه.

ولأخلُص الآن الى تعليق أخير على التعيينات الكتابية فأقول:
إن المعلمون الذين يتوقعون عملاً كتابياً جيداً ملزمون بأن يقرأوه فوراً وبصورة جيدة.
فقليل من شكاوى الطلبة ما يجد تبريرا مثل تذمرهم من المعلمين الذين يبذلون اهتماما هامشياً لأوراق تعب عليها الطلبة بحق، ويعيدونها بعد وقت طويل من تسليمهم إياها.
ويضفي المعلون على تقصيرهم عن تلبية واجب الجدّ والفورية في هذا المجال شيئاً من العقلانية،فيقولون: «ان عدد الطلاب اكبر مما ينبغي» و«بينهم سخفاء كثيرون»، و«الوقت أقصر مما يجب»، و«من المحتمل انهم شخبطوا الأوراق كيفما اتفق»، و«لست معلم لغة انكليزية».. وكلها أعذار واهنة. ان العادات ذاتها التي تجعل المحررين المسؤولين في المجلات الأكاديمية يستغرقون شهورا قبل ان يقرأوا المخطوطات المرسلة اليهم تقود الى التفريط عند تعامل المعلمين مع اوراق الطلاب. وغني عن القول ان الورقة لن تحتاج وقتا اطول لقراءتها الآن مما تحتاجه فيما بعد، كما انه ليس هناك احتمال لظهور زيادة في وقت الفراغ في المستقبل.ولا سبيل الى فرض ورقة على طالب دون إلزام المعلم نفسه ان يقرأها.
أما طرح تلك الورقات جانبا فهو مراوغة، وجعل الغير يقرأها مراوغة ايضاً، وتقديم الأعذار عن عدم القراءة مراوغة كذلك .

في وجه هذه الكلمات القاسية قد يجيب المعلم أن البديل اذ ذاك هو ألا يقوم بإعطاء طلابه تعيينات كتابية. كلا، ليس هذا هو البديل الوحيد، بل ليس هو البديل المقبول، اذا كان التثمين الأمين من المعلم الى التعلّم يحترم التعيينات الكتابية. ان احدى حسنات تصنيف ما يريد ان يفعله المرء في كل حصة هي إمكان الوصول الى مزج للحصص بحيث تختلف المادة الحقيرة بما فيه الكفاية من حصة الى أخرى، حتى يمكن معالجتها جميعا بطريقة صحيحة وإتقان.

وكما أسأل المعلمين الذين يعطون طلبتهم تعيينات أن يفطنوا ا الى التعيينات الأخرى من زملائهم الآخرين، فاني انصحهم أن ينظروا الى برامج حصصهم وما تتطلبه كل منها. وعند ذاك سيجدون ان بعضها لا يتطلب العمل الكتابي كهدف رئيس، فيما يفعل ذلك البعض الآخر

وبالاضافة الى تخطيط المعلم للتعيينات الكتابية في برنامج حصصه فانه يستطيع كسب موقع لصالحه لو أعلم الطلبة كيف سيعامل تعييناتهم. فمن الخير ان يتم

التعامل بشرف، فيعترف لهم انه سوف يقرأها على عجل، او ببطء، أو يكلف بقراءتها شخصا آخر . وهذا أفضل من أن يسمح بكل ذلك وكأنه أمر قليل الأهمية.

وتشكل الصعوبة العملية في قراءة الأوراق بعناية سببا آخر للانصراف عن تعيين ورقات نموذجية طويلة واستبدالها بورقات أقصر. ومن خلال قراءة المعلم عدداً من الورقات القصار يستطيع ان يطمئن الطلبة الى ان اوراقهم تُقرأ فعلاًوان واحدة منها على الأقل ستلقى اهتماماً مركّزاً. والتكليف بتعيينات طوال في نهاية الفصل اجراء فيه زيف. ويقول الاساتذة:في نهاية الفصل الدراسي فقط يتوفر لنا الوقت لقراءة التعيينات وايلائها الاهتمام الذي تستحقه. وبذلك يغفلون عن ان نهاية الفصل دائما هي فترة التحضير لفصل جديد، او عطلة رأس السنة، او العطلة الصيفية. وفي تلك المناسبات يتسلّم الطلبة، اذا تركوا عناوينهم، رسائل ذات أغلفة رملية اللون، مزوقة برشاقة، تصلح للبروزة والتعليق. والأشيع من ذلك ان الأوراق التي تُقرأ بتعجل فور تقديمها أو في اوقات فراغ المعلم - تجد طريقها الى خزائن المكاتب في الدوائر حيث لا يعثر عليها احد.

ويصدق ما قلته عن العمل الكتابي على انواع التعيينات الأخرى، فالتمرينات الحسابية، وتمرينات العلوم، ودراسات الحالات، والتقارير وما شابه ذلك تلقى نفس معاملة ورقات التعيين. هذا ومن واجب المعلم ان يوضح ما هي الأهداف الخاصة، وكيف يمكن بلوغها، ومدى السرعة والعناية في اعطاء التغذية الراجعة للطالب. والاعتبارات العملية لما يفرضه وقت الطلبة، وللأمانة والاستقلالية في القيام بالعمل، ولتجنّب الغرور عن طريق الميل الى اظهار النفس والتباهي - كل هذه تدخل في معظم العمل المطلوب. وخير موقف يتخذه المرء تجاه التعيينات هو ألا يُتوقع منها اكثر مما يضعه فيها المعلم. وثمة تعيينات ذكية، وخفيفة الروح لم أشر اليها، لكنها تخدم كبهارات وتوابل للمساق. ومن قبيل ذلك :المنافسات، والالعاب، والحزازير ذات الجوائز الحقيقية.

وأخيراً ،ومع تناقض عدد خريجي الكليات الذين يجدون عملاً في مرحلة التعليم الأدنى وفي التعليم العالي - ربما شرع الأساتذة في التفكير في مستويات أقل أكاديمية من الوقت الحالي. والواقع انه يمكن تقديم فرص أكثر بكثير للطلبة لان يمارسوا المهارات الاكاديمية، ويكتسبوا المعلومات، ويجربوا المقدرات الصعبة من خلال «تعيينات» حقيقية تهم المجتمع. وهناك صيغ مؤسساتية حسنة لهذه النشاطات، تتفاوت بين «انطيوخس» الذي يعمل من حرم كلية صغيرة الى «رجل من نورث ايسترن» الذي يستخدم موارد مدينة كبرى. ولكن العاملين خارج هذه الحدود المخصصة، والأقسام الجامعية،

والمدارس المتخصصة في العمل الاجتماعي، والتجارة والعمل ـ قليلون. حتى إن كثيرا من أساتذة الكليات ليسوا على اتصال وثيق بالعمل غير الأكاديمي . . وليس لديهم خبرة ولا قنوات اتصال. غير انه من الممكن فتح القنوات، وعلى الأساتذة ان يرقبوا الفرص.

يرتكز كل شيء في هذا الفصل تقريبا على التمييز بين العمل النافع، والعمل لمجرد الشُغل. وتسهم النظرية والوجدان في اخفاقات المعلم في هـذا المجال، لأن كـلا منهما يصرّح أن على الطلبة ان يعملوا أشياء ينتج عنها تعلُّم، ولا يجوز ان يأخذوا موقفا سلبياً فيكتفون بالاصغاء لمعلميهم. وما الاوراق الا سُبل لجعل الطلاب يعملون شيئاً. وحصيلة الأمر أنه من العسير العثور على تعيينات جيدة، أما التعيينات ذات المستوى العادي فشيء يسهل الحصول عليه . وقد جئت بمعظم الأمثلة التي أوردتها عن «الشغل» من المدارس العامة، لا لأن «شغلاً» أكثر يجري في تلك المدارس، بل لأن أبنائي، وهم يدخلون الكلية في هذه الأيام ـ قد جلبوا قدراً كبيراً منه إلى بيتنـا خلال الاثنتي عشـرة سنة الأخيرة. ان «الشغل» الذي أنقده يشمل: التفتيش عن الحقـائق، والتقاريـر المنقول معظمها عن الكتب، وتعبئة الفراغات البيضاء لإتقان مجموعات المشاكـل، والأحداث التاريخية، والتوضيح البيولوجي، والبنيات الاجتماعية، وتحديد الالفاظ أدبياً، وما الى ذلك. كما يشمل معظم جمع الرسوم والصور، ومعظم عمل الملصقات . . وبالاجمـال: معظم العمل البيتي. ومع ذلك فان شيئاً من هذا هو ما يقدّمه ا لمعلمون قاطبة.

وكنصيحة في هذا الموضع أقول: ان انتباها لا يفتر في صوغ العمل النافع للطلاب وعدمَ الثقة في التعيينات الروتينية موقعان يمكن البدء منهما. وإن تحديد التعيينـات بعناية وربطها بأهداف واضحة المعالم امران في غاية الأهمية. وإن استعارة الافكار من الغير، والتنقيب في الأدبيات اللغوية، للحصـول على أفكـار، وتكييف تلك الأفكار وفق حاجات المرء المخصصة يجب ان تصبح الممارسات النموذجيـة للتعليم. أما تجـريب التعيينات على أنفسنا وأخذ آراء الطلبة حول قيمة التعيينات فهي توجهات اصلاحية ضرورية لنظرة المعلم الوحيدة الجانب. والواقع ان اعطاء التعيينات هو إحدى الواجبات الروتينية الصعبة، بل اصعبها جميعا. اننا نعرف قدر ما نطلب الى الطلبة ان يفعلوه، لكن، الطلبة يرون كل تعيين نوعا من «الشغل» لا أكثر، وبخاصة اذا لم يعرفوا الهدف الذي يخدمه .

الفصـل الحـادي عشـر

الفحوص (الاختبارات)

يقول جلبرت هاييت Gilbert Highet :

« ان الطريقة الواضحة لاكتشاف ما اذا كان طلاب الصف قد درسوا ما أُعطي لهم، ولدفعهم قُدما للدراسة في المستقبل هي تـوجيه اسئلة إليهم. والأسئلة الكتـابية والاجابات الكتابية عنها هي «فحوص»، و «اختبارات» و «امتحانات». يا لها من كلمات مرعبة! ان روحي تَعْتل عند سماعها. وقد رأيت عشراتٍ منها، كما وضعتُ علامات المئات ايضا ... ومع هذا فلم أستطع حتى الآن ان أفكر في بديل لها، ولم ألقَ ايضاً من فعل ذلك». (ط ١٩٥٠ ص ١٣٣) .

هل سنُجري أو نقدّم اختبارات لو لم نكن مجبرين على ذلك؟ من الغريب تماماً ان يكون الجواب ايجابياً. هكذا تفيد الاختبـارات التي تجريهـا الصحف، والحاسبـات الالكترونية العبقرية، وبرامج الاختبارات التلفازية. ربما كانت هذه كلها شواهد تافهة وفي غير موضعها على احترام وتقدير التعلّم، وهي في حال برامج الاختبـارات ترتبـط بصورة مكشوفة بالطمع أكثر من صِلتها بالتعلّم. أنـا لا أظن ذلك. وأرى أنها تعـود بالأحرى الى ما يشعر به المرء من سرور أصيل في اكتشاف الأشياء، وبين هذه الاشياء سؤالُ: «ما الذي أعرفه؟». واجراء الفحوص يضايق المعلمين، مثلُه في ذلك مثل وضع العلامات. أليس يهدد علاقة ود وصداقة! ويبرز هذا التهديد حين يبدو شخص ما على الدوام هو الفاحص وواضع العلامات والآخر هو المفحوص والذي توضع له العلامات. وهذا، إلى حد ما، ما يجعلني أؤيد أن يقيّم الطلاب معلميهم. وربما كان تقييم الطلبة للمعلمين هو الموقف الوحيد الذي تنعكس فيه الادوار في العمل الجامعي بكامله. وكذلك هو السبب الذي يجعلني أؤيد أن يُجري الطلبة الفحوص كما تُجرى عليهم، وان يقدّم المعلمون تلك الفحوص .

ان للاختبـارات على الدوام أثـراً على تعلّم الطلاب، بيـد أن قـدراً كبيـراً من الاختبارات غير المتقنة يكون الغرض الحقيقي منه هو الوصول الى علامة والدفاع عنها. ان العربة هنا أمام الحصان، بينما يحاول معظم هذا البحث ان يجعل الحصان قدّام العربة .

هذه هي الأسئلة الأولى التي يجب ان يوجهها المعلم: «لماذا أُجـري الاختبار؟» و «كيف أجريه؟»، و «ما هي النتائج التي سأحصل عليها؟». والشكاوى التي يهمسها الطلاب فيما بينهم، ويصارحون بها المعلم أحياناً أدق من ذلك، لكنها تندرج ضمن.هذه الفئات،فهي تشمل: الانزعاج من الاختبارات التافهة،والتشوّش حول ما يريده المعلم، والاعتراضات على ما يقبله المعلم كصحيح أو خطأ من الاجابات، والمغص قبل الاختبار وبعـده. دعنا نبقي كـل ذلك في اذهاننـا ونحاول اكتشـاف القضايـا الكبيـرة بهـذا الخصوص .

«لماذا أجري اختباراً للطلاب»؟ : لقد سبق ان تحدثت معارضاً استخدام الاختبار لمجرد وضع العلامات للطلاب .. فهو اجراء لا يمكن الدفاع عنه، الا من حيث انه قد رسخ في عقول الطلاب ان العلامات معيار للتعلّم. وحتى في تلك الحال فان الإجراء يبقى عرضة للهجوم، ما لم تبيّن العلامة والاختبار ما الذي تمّ تعلّمه، وما الذي يبقى ان يُتعلَّم، وما الذي تمّ إدراكه بصورة غير كافية أو أُسيء فهمه بالكامل. بهذا المعنى المقيّد تكون جميع الاختبارات ذات سمة تشخيصيّة، فهي تنبىء الطلاب شيئاً محدداً عن موقعهم بالنسبة الى تطوير المهـارات او اكتسابهم للمعلومـات. والوظيفة التشخيصيـة هذه مشـروعة ومقبولة. ويمكن ان يساعد الإقرار بها المعلم من أجل ان يُعد اختبارات أكثر تركيزاً على الهدف، وأن يستخدمها لبناء كفاءات نوعية، ويكيّفها لحاجات فردية .

ويمكن ان تعطَى الاختبارات هي والعلامات للحفز البسيط. لكنها غالباً ما تمثل العصا لا الجزرة. وقد أخبرني استاذ في العلوم أنه؛ أثناء تدريسه طيلة الفصل الدراسي يعمد الى إعطاء بعض اختبارات يستطيع ضعاف الطلبة ان ينجحوا فيها. وهو يقول: «إنهم يحتاجون ان يفوزوا بواحد منها مرةً كل فترة» . والخدعة في وضع تلك الاختبارات هي تعمية حقيقةِ كونها مسهّلة عن قصد. ولمّا كنت أفضّل الحفز الايجابي على الحفز السلبيّ، فإنه يسرّني ان يضع جميع المعلمين اختبارات ينجح فيها جميع الطلبة، لا على أساس فصل «الضان عن الماعز»، او لمجرد رسم المنحنى البياني للصف، او الامساك بأولئك الشياطين الذين لا يحضرون الحصـة، ولا يتجاوبـون مع ألمعيـة المعلم حين

يحضرون. والكثير من أثر دافعية الاختبار للطلبة ينبع من صلات طلبة الصف فيما بينهم، وصلة الاختبار الواحد بغيره من الاختبارات. ولكن، نعم ان المنافسة في الاختبار وللفوز بالعلامات تزيد الى حدٍ ما من دافعية الطالب، غير أنها تعيق بعض الطلاب عن الانجاز وتخلق لدى الصف انعكاسات متناقضة. ويتيح تكرار الاختبارات للمعلم فرصاً لأن يمنح طلابه حفزاً أكبر ولصوغ ذلك الحفز بما يتفق وحاجات الطلاب.

وتخدم الاختبارات اغراضا أبعد من العلامات والتحفيز. ومن هذه الأغراض انتقاء الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، والآراء ذات الأهمية الأكبر من بين مجموعة كبيرة من المعلومات .

وينتقد الطلبة المعلمين بحق على الاختبارات التي تركّز على التوافه، والنقاط التي لم يتم التشديد عليها في غرفة الصف. واليك ايها القارىء رسالة شكوى تم تعميمها بصورة واسعة، كان قد بعث بها والد احدى الفتيات الى رئيس جامعة بخصوص الفحص النهائي لمساق في الفلسفة اخذته ابنته. وفيها يقول ذلك الوالد:

« في ورقة الفحص ٧ أسئلة، خمسة منها تعالج فلسفة «كانت». والمساق تمهيدي يغطي ٢٥٠٠ سنة تقريبا من العمل الفلسفي، فكيف يستطيع امرؤ ان يعتبر هذا الفحص صالحاً؟... كان لابنتي اتجاه الى الفلسفة في بداية المساق. لكن الاستاذ.... قد نجح في صرفها عنه». من كتاب: (A Concerned Father and His Bout ... 1974, P.8)

وحين أطيل التفكير في الأمر، أجدني أشعر بالحنق من إخفاق ذلك الاستاذ في التمييز بين المعلومات المهمة وغيرها في ما قد يكون اطروحته لدرجة الدكتوراه. وليست القضية هنا مجرد إنصاف المعلم للطالب، بل قضية كفاءة الاستاذ الأساسية في موضوعه ذاته. وليست تنحصر الكفاءة هنا في معرفة المعلم في موضوعه، وانما في معرفة أهميتها وطرق إيصال تلك الأهمية الى الطلاب. ومن سوء الحظ، أن حملة لقب الاستاذية تنقصهم المهارة في فن الاختبارات. بل ان كثيراً ممن يحملون هذا اللقب لم يطلعوا الا لماماً على ما وراء نظرية التعلم التي تستند اليها الاختبارات الجيدة .

تقول نظرية التعلم إن التذكّر يقوى بفعل التكرار والتعزيز .. ومن ثَم كان هناك سببٌ لإجراء الفحوص التي تكرر الموادّ الأكثر قابلية من غيرها لأن تُنسى.. ولهذا فإن المعلمين يفتشون بكل دقة وتحليل قد ينفعهم في صوغ الاختبار القادم. وتؤيد نظرية التعلم الاختبارات بوصفها وسيلة لاعطاء تغذية راجعة هي بدورها عنصر أساسيّ في التعلم. بيد أن احدى خصائص الاختبارات في الجامعة انها لا تعطي الا قليلاً جداً من

التغذية الراجعة! وهذه حقيقة تتضح أكثر ما تتضح في إجراء الامتحانات النهائية هناك. والواقع ان معظم أثر التغذية الراجعة يزول بحكم جدولة الفحوص النهائية في اسبوع واحد. أضف الى هذا ذلك التوتر الزائد؛ الذي تغذيه الامتحانات النهائية عن قصد، مع ان نظرية التعلّم تبيّن أنه يضر الأداء .

وعلى العموم ، فإن القدرة على بناء الاختبارات انما تتطور من خلال الحدث، شأن معظم الكفاءة التي يكتسبها المعلمون في الكليات. وكثيراً ما يلغي الحسّ العام تلك الآثار السيئة التي تخلّفها المعرفة القليلة لدى المعلم عن تصميم الاختبارات، وعن الوقوع على تلك المعرفة من الرجوع الى الأنماط الروتينية في الاختبار. ذلك ان هذه الانماط تعود أساساً الى المؤسسة التعليمية والى راحة المعلم أكثر من ارتباطها بكيفية التعلّم. وليست السلطة أثقل على الطلاب في اي موضع منها في هذا الموضع، سواء في اعتبارها ان الاختبارات هي الطريق لتعلّم الطلاب أو في واقع أن المعلمين يعطون اختبارات فعلى الطلاب أن يؤدوها.

ثمة طرق اختبار كثيرة، ولما كانت «الاختبارات والمقاييس» هي مجال البحث النوعي لكليات التربية ودوائر علم النفس، فليس هناك نقص في الخبرة المتوفرة في هذا الميدان للاستفادة منها .

ولست أدعو بهذا ان يُحال اجراء الاختبارات الى الخبراء، كما أني لا أنحني أمام اللطافات النوعية التي تسود هذا الميدان. كلا، فبدلاً من ذلك أقول : إن على دراسة معلّم الكلية أن تشمل مادة علمية كافية وتدريباً عملياً كافياً حتى يواجه السؤال: و«كيف أقوم بإجراء الاختبار؟». ان نشرة قيّمة وأهلاً للاعتماد موضوعها بناءُ الاختبارات يجب ان تصدر عن الأستاذ وتشكل جزءاً اساسياً من إعداده. وبدلاً من الاطناب في هذا المجال دعني اورد اسماء بعض المصادر الممتازة التي زكّاها امامي الكثيرون .

Dorothy Adkins, *Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests* (1960).

Paul Dressel and Associates, *Evaluation in Higher Education,* (1961).

Robert Ebel, *Essentials in Educational Measurement* (1972).

Norman E. Gronlund, *Constructing Achievement Tests* (1968).

E. F. Lindquist, (Ed.), *Educational Measurement* (1951).

وكرد عام عن سؤال : «كيف أقوم بإجراء الاختبار؟» بمعنى «هل أنا ناجح فيما أفعل».. يمكن القول: يستعمل اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بعض ممارسات تبدو مناسبة للموضوعات التي يدرّسونها. فأساتذة اللغة الانكليزيـة يفضلون طريقة المقالة في اختباراتهم، أما أساتذة الرياضيات فيذهبون الى الاختبارات الموضوعيـة. ويمكن أن تكون الامتحانات مملّة كالمحاضرات، وللأسباب ذاتها: عدم التنوع الكافي، عدم التركيز الكافي،وعدم الخيال الكافي عند الصياغة.وفي نطاق حدود الملاءمة المفترضة يكون لدى المعلم متسع كافٍ (من الوقت والجهد) لإبداع اختبارات يتذكرها الجميع. وها هو ريموند ويفر Raymond Weaver دارس Melville لا يزال يتذكرهُ الجميع بفضل ورقة اختبار من سؤالين عملها لطلابه. واذا كنت أتذكر تلك الورقة فإن السؤال الاول فيها كان: «عيّنْ وعلّق مفسراً على أسوأ كتاب قرأته خلال هذا الفصل الدراسي.» وبعد ان أعطى الطلاب وقتاً كافياً لتمزيق «أحبابهم» مِزقا، كتب الاستاذ السؤال الثـاني على السبورة. وكان «ما هي المآخذ حسب مدركاتي الخاصة للأدب، التي أعزو اليها جوابي السابق» .

إن أعظم اختبار نجاحاً أجريته للطلاب في حياتي كان ذلك الاختبار الذي مزجت فيه بين الاسلوب المألوف والمادة العلمية التي كنت سأعلّمها لاحقاً. يوم تلك المناسبة كان احد صفوفي يأخذ تاريخ الفكر في العالم، وكان يدرس كتاب «الأخلاق» لأرسطو. وقد اعتمدتْ نجاعة هذا الاختبار النوعي على وضع نمط محدد من الاختبارات توضع له العلامات بعد تحديد عدد من النقط لكل سؤال، وجمع النقط معاً لكل علامة. وعندما أعدتُ أوراق الاختبار كالعادة، بيّنت على السبورة قيمة النقط لكل سؤال. أما على الأوراق فكنت قد علّمت عدد النقط في كل ورقة على كل سؤال، ووضعت مجموع قيمة النقط ثم العلامة النهائية. ومن عادتي ان اضع رسماً بيانياً على اللوح يبيّن توزع العـلامات. وأثناء ذاك قلت للطلاب: نعم لقد قرأت اوراقكم بكل عناية، إلا اني قُمت بجمع العلامات على عجل. وبالتالي سألتهم ان يراجعوا حِسبتي ويدّعوني أعرف مـا اذا كانت بعض الجموع خطأ بحيث تتأثر العلامة النهائية نتيجة لذلك، أما اذا أرادوا المناقشة حول تقييمي للسؤال نفسه، فلا مانع لديّ ايضاً .

وفي اوراق تلك الاختبار عمدتُ الى الغلط في الجمع في كل من النقط والعلامات في بعض الأوراق: فنال عشرة طلاب علامات اكثر من حقهم، وعشرة آخـرون أقلّ ممـا يستحقون ايضاً. وقد جاءت النتائج لاول مرة اعطي فيها هذا النوعَ من الاختبار مثلَ ما

توقعت. كما تكرر ذلك ايضاً في صفوف تالية. ولقد راجعني من كانت العلامـات ضد مصلحتهم أما الذين كانت العلامات لصالحهم فلم يقل أحد منهم شيئاً. وفي حصة صفّية لاحقة أعلمت الطلاب هذه الحقائق المثيرة. فكان ذاك درساً في أخلاقية المـوقف، وفي حقائق السلوك الاخلاقي، وعلى مستوى بسيط لا خطر فيه لكنه سيظل يتذكره الجميع .

ومع ان الطلاب يستطيعون المضيّ دونما عبقرية من المعلم في تصميم الاختبارات، فان الجِدّة تترك أثراً لديهم، والسبب في ذلك هو ان اكثر الاختبارات تتم بطريقة روتينية لا تتغير. وتساعد الاختبارات التي تحتوي بعض «اللعب» في تخفيف قلق الطلاب. ولأعدْ الى طلاب حصة «الأخلاق». لقد أخبرتهم انني لن أسجل علامات ذلك الاختبار، ولا أسماء الذين راجعوني ولا الذين لم يفعلوا .. وهكذا كان «التعلّم» في الاختبار نفسه، ومنفصلا تماماً عن العلامات. وليس من الضروري ان توضع علامات لكل اختبار، فالاختبـار الجدير بأن يُجرى فقط هو الذي يستحق ان تقدّم بعده تغذية راجعة ذات معنى منه للطالب. وينبغي ان يقرأ المعلم اوراق الاختبار الذي لن يضع له علامات بنفس الاهتمام الذي يقرأ به اوراق الاختبار الذي يسجل علاماته. والاختبارات الشفهية كالاختبارات التحريرية اذا استطاع المعلم ان يُشرك الصف بكامله فيها .

والسؤال الأخير والمهم حول الاختبارات هو «ما هي النتائج التي أحصل عليها من اختباراتي للطلاب»؟ وهذه هي قضية معرفةِ شيء ما عما تكشفه الاختبـارات وعما لا تكشفه. وبخصوص ذلك أحيل السادة الاساتذة الى قائمة المراجع التي اوردتها من قبل. والحقيقة ان ما لا يجب ان تنقله نتائج الاختبارات الى المعلمين هو الذي تنقله لهم فعلاً في الغالب ـ وهو : هؤلاء طلبة لامعون وهؤلاء طلبة خاملون. وليست هناك طريقة اعرفها لمنع هذه الاستنتاجات المرتَجلة، لكن هناك عدة طرق لجعلها غير مؤذية نسبياً. واحدى هذه الطرق أن يُفكر المعلم في الاختبار على أساس انه تشخيص ثم يقضي وقتاً خارج الصف لا لترتيب الاشياء التي يعرفها الجميع والأخرى التي لا يعرفها أحد، فحسب، بل ايضاً لتشخيص النماذج الفردية للأداء عند الطلاب. ان التغذية الراجعة التي تُعطى للصفّ تركّز على المعروف وغير المعروف في الدرس، تاركة بعض الوقت للعمل على تعلّم الطلاب الافرادي بطرق محددة. والواقع ان التغذية الراجعـة بعد الاختبـار لهي مهمة قـدر الاختبار نفسه، لأن ذلك يتطلب اهتماما وذكاء وخيالاً قدر مـا يحتاجـه وضعُ اسئلة الاختبار .

وتهب الامتحانات المعلم تبصراً بمستويات الصف ووضع معايير كل طالب بمفرده فيها. ويتيسر للمعلمين ذلك بصورة غير دقيقة نتيجة لتراكم خبرتهم حين يعطون الاختبار نفسه لصفوف مختلفة. اذ ان من شأن الاختبارات القياسية حين تعطى لأعداد كبيرة من الطلاب ان تخلق مستويات ثابتة. وتخضع اختبارات مستويات الانجاز لإشراف الجامعة او المعهد، وهي تستعمل في اشكال واغراض متنوعة : للقبول، وللتصنيف، وللإعفاء او الاعتماد من خلال الامتحان. والمقبول بصورة عامة أن هذه الاختبارات تحدّد مستوى المهارات اللفظية والمهارات الرياضية. لذا أثار شيوع الاعتماد من خلال الامتحان في الموضوعات الأخرى جدلا جديداً بين أساتذة الجامعة والفاحصين المهنيين. وأراني أميل الى القول بأنني أثق في الاختبارات التي يضعها المهنيون أكثر مما يفعل كثير من زملائي؛ وذلك لأني أقدّر تصميم الاختبار من جهة، وأرى ان تصميم الاختبار يتطلب كفاءة مهنية عالية من جهة اخرى، تماماً كالكفاية التي يتطلبها اجراء تجربة كيماوية في المختبر. وعليه فإن اساتذة الجامعة يخدعون انفسهم حين يظنون ان اختبارا يضعه اثنان او ثلاثة او أربعة او ثمانية منهم ليستعمله ألوف من الطلبة في مؤسستهم يمكن ان يكون شخصياً ومحدداً أكثر من اختبار يضعه فاحصون مهنيون .

ويثير السؤال الكبير بخصوص فائدة الاختبار، وتأييده، او عدمه ـ آراء ومشاعر متضاربة بين أساتذة الجامعة. فبينما يعتقد الكثيرون منهم أن الفحص المهنيّ ينبع من دوافع سيئة القصد،ويخلّف عواقب خطيرة أتجدهم يقدّرون اختباراتهم النظامية تقديراً عالياً. هذا مع انها لا تختلف عن الفحص المهني في طبيعتها وطريقة استخدامها، ولا من حيث حسن النيّة فيها. والآن وبعد ان ناقشت وجهي التعارض بين الفئتين فأنا اختم البحث بالقول : إن الفاحصين المهنيين يعرفون ما يريدون التوصل اليه بصورة أفضل من اساتذة الجامعة، وهم أقدر على بلوغ أهدافهم أيضاً. والمناقشة هنا مناقشة اهداف. فإذا كان القصد هو التعامل مع أعداد كبيرة من الطلاب بهدف قبولهم في مجال او آخر من التعلّم، او اقصائهم عنه ـ فإن الفحوص المهنية على التأكيد طريقة كفؤة للوصول الى ذلك الهدف. أما كون تلك الاختبارات طريقة جيدة بحيث تصلح لان تكون قاعدة للفرز والتصنيف فهي مسألة قابلة للنقاش، شأن كون الفرز والتصنيف ينفعان التربية والمجتمع الامريكي أم لا .

ولعل القضية التي أثارت الجدل اكثر من غيرها في السبعينات هي اختبارات الحذق والبراعة. والفكرة من ورائها قديمة مثل اية فكرة في التربية، وهي : اذا كان يحدث

تعلّم، فان نتائجه يجب ان تظهر، ومن ثم على المتعلم ان ينجز اعمالاً لم يكن يستطيع اداءها قبل ذلك التعليم.

هذه هي الفكرة التي تستند اليها الحركة المعروفة باسم التربية الأدائية. وهي لا تجد قبولاً لدى اساتذة الجامعات. فهم يرون التربية على أنها تربية مفاهيم، وافكار، وتربية لفظية، ومستقلة تماماً عن العمل النوعي. ولربما قالوا : بمقدور المرء أن يعلّم الآخر كيف يقلع ضرساً بمهارة، ويجعل الأداء اختبارا لتمام تعلم المهارة أم عدمه . غير أن إجراء اختبار على ذلك العدد الكبير من الأشياء التي يكون فيها التعلّم متعلقا بالمفاهيم والألفاظ ليس سهلاً البتّة .

ان جزءاً من التربية المهنيّة، مثل كثير من العلم المحض، يظل يفتش عن طرق بسيطة لشرح الأمور المعقدة، ومثل العلم التطبيقي، يطوّر أدوات بسيطة لإنجاز مهمات معقدة. وهذه مساع جيدة لا ينبغي اطراحها الا اذا اخفقت في ادراك التعقيدات وانخدعت بالحلول البسيطة. والحماس الذي يأخذ به كثير من المربين الأهداف السلوكية مثال رئيسي على ذلك. فالمبدأ بسيط وسليم، هو أن تحديد أهداف المرء (أي توضيح ما يحاول ان يفعله) فكرة جيدة على العموم. لكنهم يضيفون اليها ملصَقاً حين يحوّلون تقبّل الذوق العام الى حجر محكٍ يحكمون بموجبه. وهكذا : كيما تكون الأهداف السلوكية سليمة، فإنه يتوجب تعريف جميع التعلّم على انه سلوكات. نعم ان كثيرا من التعلم يولّد سلوكاً، وأنا أنتقد التعليم العالي لأنه بطبعه سلبيّ، وقد جُعل عن قصد ضد العمل ..لكن هذا النقد لا يكفي، اذ عليه ان يقنعني ان التعلّم المفيد لا يستمرّ من الداخل. وقد لا يبرز هذا التعليم نفسه في شكل سلوك. ان التربية الأدائية عبارة عن ربط الاهتمام الى عربة الاهداف السلوكية. وتصدق هذه التربية، مثلها مثل الاهداف السلوكية، أكثر ما يكون، حيث تكون الاهداف المحددة هي النتائج المرغوبة . وبالتالي فانه يمكن تقرير تلك الأهداف بصورة صحيحة عن طريق فحوص الانجاز. ولما كانت التربية الأدائية تطبّق الآن في مجالات واسعة، فإنها، لسوء الحظ، تتجه بقوة الى تعريف التعليم بوصفه: الشيء الذي يمكن فحصه واختباره، والى تحديد تعلّم الطالب بأنه ما يمكن تقريره في اختبار. والواقع ان هدف اختبار الأداء هدف مشروع اذا كان يساعد الطالب ان يتعلّم ـ اي اذا وفر له حافزاً ـ وحدّد نقاط القوى ونقاط الضعف، وقلّل فرص المراوحة في المكان نفسه. أما الآثار الفعلية الضارة في اختبار الأداء، كما أشار الى ذلك كثير من النقاد، فإنها تكمن في التطبيق السلبيّ لذلك الاختبار، اذ انه قد يثبّط العزيمة، ويعيق، ويخلق تمييزاً لغير

صالح الطلبة، كما يُنقص التنوّع والامكانيات في التعلّم. والنقود التي تصدق بقوة اكبر على اختبارا الاداء القياسيّ، والتي بحثناها قبل قليل، تصدق الى درجة ما على جميع انواع الاختبار. وهذه حقيقة تكفي سبباً لجعل استاذ الجامعة يحاول اجراء اختباراته جيداً. وهنا في نهاية هذا الفصل أعرض بعض اقتراحات موجزة تؤيد ما ناقشته من قبل، مع نقاط مفيدة أخرى .

١ ـ استعملْ عدة انواع من أساليب الاختبار.
٢ ـ قدّم تغذية راجعة دائماً، وفوراً ان امكن .
٣ ـ يجب ان تكون الاختبارات بغرض التعلّم والحفز لا القياس. والاصناف الثلاثة منها مفيدة.
٤ ـ انظر الى القيمة المطلقة والدقة في إجراء الاختبار بشكّ .
٥ ـ قلل بأي طريقة استطعت موقف التهديد الذي يصنعه الاختبار.
٦ ـ لا تضع علامات لجميع الاختبارات التي تجريها، بل لبعضها .
٧ ـ وضح الأهداف العامة: قبل الاختبار مع نفسك، وبعده للطلاب .
٨ ـ كن أمينا، منفتحا، ومنصفاً، وابحث الاختبار قبل الاجراء وبعده.
٩ ـ دع الطلاب يكونون واضعي الاختبار بقدر ما هم آخذين له .
١٠ـ لا تركز على الشيء التافه، لمجرد انه من السهل الاختبار بخصوصه.
١١ـ ان الاختبارات الفجائية التي لا يستطيع الطلبة انهاءها في الوقت المعطى لها تخدم الـ«أنا» عند المعلم اكثر مما تخدم الطلبة .
١٢ـ كن صاحب خيال ، وحريصا ، ومتزنا، وموجزاً .
١٣ ـ كن كريما .

الفصل الثاني عشر

العلامـــــات

لا شيء يضايق الطلاب والمعلمين ويزعجهم أكثر من الفحوص والعلامات. وتنشأ تلك المضايقة جزئيا من اعتماد المعلمين على العلامات كدليل على جدارتهم كمربّين، ومن نظر الطلاب اليها كمرادف لتحصيل بعض التعليم. وحيث ان الكثير من التعلّم عند الانسان غير محسوس، فإن المادّية الصلبة للفحوص والعلامات ستظل عرضة للاتهام. إننا نعرف ان الفحص ليس اكثر من احدى الطرق التي تستخدم لتوفير التركيز، والتكرار، والتقوية، وكل المعينات المقبول بها للتعلّم. ومن شأن العلامات أنها توفر شكلاً بسيطاً من التحفيز. والى هذا فإن إجراء الفحوص ووضع العلامات المعتادين يوجّهان اتهاما اساسيا لفكرات المنافسة، والانجاز، والتقدم، والتفوق، التي لا ارى سبيلاً لتحاشي أي منها. ومع هذا، يظل يسوى أن تُبذل الجهود لاثبات ان ثمة بعض فرص للتعلّم تلقى كل تقدير دون ان تكون الفحوص ولا العلامات مقياسا لها. ومن المهم منذ الآن ان يتصدى اساتذة الجامعة لحركة الرجوع الى زيف الاطمئنان الى التشدّد في وضع العلامات. وهي حركة سبق ان ترسخت في الأذهان .

دعني أذكر قلة من الاعتبارات الحالية. **أولاً** : تُظهر الدراسات القومية ودراسات المؤسسات، الفردية، ان معدلات اعلى علامات للطلاب قد ارتفعت الى درجة كبيرة، وان كان يُحتمل الآن (١٩٧٦) ان تأخذ في الهبوط. ويمكن تفسير جزء من هذه الظاهرة بالانتشار الواسع لخيارات: معتمد/غير معتمد، ناجح/فاشل التي تميل الى حذف الاخفاقات ووضع العلامات بالحروف أ،ب،جـ. ويمكن القاء بعض اللوم في الارتفاع المذكور على قلة احترام العلامات عند كثير من اساتذة الجامعات والطلاب .. هذا كما يمكن ان يعكس ذلك الارتفاع بعض الجهد الذي يبذله اساتذة الجامعة لاسترضاء طلابهم، أو الى زيادة في مشاعر المساواة من جانب الاساتذة. ولا شك ان مواقف الاساتذة عند وضع العلامات تُحرّك المعدلات صُعُداً او الى الادنى. ويُعد تساهل الأساتذة في العادة سبباً «للتضخم» في العلامات، لكن هذا التفسير في الواقع أبسط مما ينبغي، اذ يتوجب ان يُنظر الى العلامات باهتمام أكثر في جميع الاوقات .

ومن الطريف حقاً ان وضع العلامات قد ازدهر في مجتمع يلتزم بمشاعر المساواة لكنّه فيه فجوة آخذة في التوسع ما بين الفشل والنجاح. وليست البساطة وحدها هي التي تبقي نظام العلامات في موقعه، ولا فائـدتُه كمعيـار للقبول في الدراسـات اللاحقة أو التخصصات المهنية، ولا حتى حاجة الطالب الى تغذية راجعة على التعلّم . كلا. فلربما أن العلامات تنشأ من حاجة اساسية دافعة لجعل تمايزات بين الناس، ولتصنيف أفراد البشر، في رُتب، وللعمل دون وعي في انسجام مع المجتمع. وسيستمر النقاش حول صلاح استخدام العلامات، وسترتفع المعدلات وتنخفض، وسيتابع أساتذة الجامعة والطلاب العمل بغير براعة في العلامات، والتفتيش عن نظام أفضل منها... كل هذا صحيح. لكن الممارسات الاساسية لن تتغير. ومع ذلك، فأنا اعتبر المرونة التي استجدّت في نظام وضع العلامات في اواسط الستينات حالةً أكثر معافاة مما كانت قبل وقت قصير، حين كانت المنحنيات الجرسية، وعلامات زائد وناقص، والنسب المئوية، والنسب المقارنة ـ شائعة، ويومَ عارض عدد قليل من كليات الجامعة استخدام العلامات أصلاً .

وقبل ان أمضي فأقدم النصيحة المساعِدة التي استطيعها حول هذا المـوضوع دعني أبسط بعض الأمثلة عن القضايا التي تثير الجدل في موضوع العلامات.

أولاً: هذه فقرة قالها أحد طلبة الصفوف العليا في جامعة هارفارد، واقتبستها من مقابلة مسجلة على شريط من كتاب «وليم بري»، حول «أشكال التطور الفكري في سنوات الكلية» (طـ ١٩٧٠ ص ١٤٠).

« ان عليك أن تختار، دعنا نضع الأمر على هذه الصورة، بين الحصول على علامات جيدة، وأعني علامات جيدة فعلاً، أو النجاح في حياتك. ولو حاولت ان تتطلع الى افق هذه الحياة، وتقول: «آه، لقد فزت بعلامات جيدة، وأمامي بقية عمـري أفعل فيه ما أشاء. سأحصل على تلك الدبلوما تحت حزامي، كل هذا حسن، لكن... تلك الاربع سنوات ـ اذا كان لديك أي اهتمامات فكرية ـ هي أفضل مكان في العـالم يحلو البقاء برفقته. اما فكرة ان كل ذلك سيتبدّد، اعني الوقت، والوقت لا يمكن قضاؤه في الانهماك أكثر مما فعـلتُ اثناءها، فهي فكرة سيئة الطالع. لكني لا أعرف ما اذا كان هنالك أي حل لذلك. أنا أخمّن أن عليك أنت، ان تقوم بـالاختـيـار».

هناك شكوى مفادها : إن العلامات تحجز الطلاب عن تعلم ما يريدون ان يتعلموه. ولربما كان في هذا بعض الخلط بين الصدق والمغالطة، وكلاهما يعكسان تَوقاً إلى التعلم الحر، والمفرح الذي نعرف بوجوده، كما يعكسان عدم الميل الطبيعي لمواجهة العمل الذي يَفرض جهداً. ويقدّم «أومر ملتون» و«جون ادجرلي». مؤلِّفا كتاب «النقد» حول العلامات والاختبارات (١٩٧٦) بعضَ الحجج الحقيقية عن ان العلامات تمنع اختيار الطلاب لصفوف معينة. فقد قال نصف طلاب السنة الثانية في جامعة «تنيسي» إنهم لم يأخذوا بعض المساقات خشية حصولهم على علامات منخفضة فيها. لقد تم تبنّي علامات ناجح/ساقط، و معتمد/غير معتمد، بهدف تضييق مجال الخيار الى حد ما، وهذا تحول يعتبر كسباً حقيقياً لصالح تعديل نظام وضع العلامات .

والآن إلى أي مدى يستطيع الأساتذة ان يقيسوا وضع العلامات؟... يبين ذلك ما قاله أستاذ في علم الهندسة كان صفّه في حساب التكامل يتكون من طلاب نالوا درجات « أ » في جميع مساقات الرياضيات السابقة. ومع ان جميع طلابه عملوا جيدا في الامتحانات، فإن الاستاذ ظل يجد تمايزاً في المجموعة فجعل علاماتهم منحنى أ.....ز . وقد تساهل كثيراً في نهاية الفصل، فأعطى ٤٠٪ منهم أ، و٥٠٪ ب، و١٠٪ حـ. ورغم ان الاستاذ كان يعرف مستوى الطلاب فلم تطعه نفسه ان يعطي الجميع علامة «أ» .

ولربما تتوصل عدة دراسات حول العلامات ـ كان بعضها يصرح بأنه يفتش عن أضرارها ـ ان العلامات تشجع الغش، وتقيّد الطلبة عند اختيار الصفوف، وتخلق جواً تنافسياً غير صحي، وتزيد التناسق في التعلّم. (انظر «ورن Waren ط ١٩٧١» فهناك بحث ممتاز وببليوغرافيا موسعة عن الموضوع). زد على هذا ان ثمة دليلا على ان العلامات لا تكشف الكثير حقاً عن الكفاءة فيما بعد. ولقد قدم «دونالد هويت» افضل تحليل مادي للدراسات التي تناولت العلاقة بين العلامات والانجاز اللاحق. فتوصل إلى: «كانت الـ ٤٦ دراسة المبحوثة تندرج تحت فئة من هذه الفئات الثمان ـ التجارة والعمل، التعليم، الهندسة، الطب، والبحث العلمي ... ومع ان هذا الميدان من البحث يعاني من صعوبات نظرية، وتجريبية، وقياسية، واحصائية ـ فان الشواهد الحالية تشير بقوة الى ان العلامات في الجامعة لا تحمل الا ارتباطا قليلاً أو معدوماً بمستويات الانجاز عند الكبار» . (ط ١٩٦٦، ص٣). فمثلا بيّن تدريج «للأداء المتقن» لأطباء ممارسين قام به زملاؤهم ـ عدم وجود ارتباط بين ذلك الأداء وبين علاماتهم السابقة في مدرسة الطب في جامعة «أوتاه»، ولا علاماتهم في الجامعة نفسها .

وعلى اساس هذه المكتشفات جرى تعديل نظام العلامات التقليدي، والقاسي في مدرسة الطب المذكورة.

وبالاضافة الى عدم ارتياح المعلمين العام بخصوص العلامات، فانهم يواجهون صعوبات محدّدة في تقرير العلامات التي تبدو عادلة، وموضوعية، وتقدم مساعدة للطلاب. ويلخص «مارتن جولد» الاستاذ في جامعة متشيغان بطريقة حسنة النية اكثر من المعتاد، حقائق ممارسات وضع العلامات في الجامعة (ط ١٩٦٦ ص ٣) فيقول :

« أنا لا أشك في أن المعلمين يتمايزون في مستوى طموحهم لأن يكون طلابهم. كما أننا نحن المعلمين، نتفاوت من حيث نوعية تعليمنا لهم، فيعمل بعضنا أكثر من الآخرين في مساعدة الطلاب في الوصول الى أهدافنا. ويقدّر طلابنا ذلك، وهم يتحدثون عن معلمين صارمين وآخرين ليّنين، وعن معلمين جيدين وآخرين سيئين، ويختار كثير من الطلاب المساقات التي يودون ان يأخذوها متأثرين بما يسمعون عن معلمها. والنقطة الهامة هنا ان كثيراً من الطلاب يضعون مستويات تطلعاتهم الخاصة عندما يختارون المساقات، وأعتقد ان هذا هو ما يجب ان يكون. اذن فان المعلم وطلبته يشتركون في كثير من الأحيان في نقل التعليم، ومنذ البداية. ولذا يجب ان تُعد علامات المساق بصفتها علاماتٍ حصل عليها المعلم والطالب بنفس القدر» .

هذه نصيحة جيدة ، لكن من الواضح ان المعلمين يتجاهلونها ويتباهون بعدد الطلاب الذين اعطوهم علامات منخفضة. ولا يستطيع أحد ان يقول الا ان المعلمين قد استكانوا لضغوط عقد الستينات كارهين ذلك، حين قبلوا فكرة تقييم الطلاب للمعلمين. ولم يؤد الاجراء المطبق على نطاق العالم في ان يضع «المعلمون علامات للطلاب» الى قبول عامٍ لمكمّله، وهو ان يضع «الطلاب علامات للمعلمين»، لكن ليس على منوال علامات منحنى أ ز على التأكيد. فما زال المعلمون يعارضون ذلك، ويدّعون بصراحة أن تقييم الطلاب معلميهم لا يعدو كونه نوعاً من مباريات في الشعبية، وان المعلم السخيّ في علاماته هو الذي سيحوز علامات أعلى من الطلاب. ولا تؤيد الحقائق، ولاسباب متنوعة، مثل هذا الادّعاء. فالواقع ان هناك كل سبب للاعتقاد بأنه حيث إن ترتيب المعلمين المطلوب عادة ما يكون متوسط ردود طلبة الصف ـ فإن الاحتمال فيه لأن يعكس أي تعامل شخصي أقلُّ منه في العلامة التي يضعها شخص بمفرده، هو المعلم .

طيلة عدد من السنوات ، ظللت ابحث عن وضع العلامات واجراء الاختبارات مع خريجين جامعيين يحضّرون لأن يكونوا معلمين في الجامعة. وكنت أسألهم ان يسجّلوا لي

أكثر المشاكل التي واجهوها حدّة بخصوص العلامات والاختبارات. أما فيما يخص العلامات فإن الردود التالية، وفي انتظام معقول، هو ما تسلمته منهم :

١ ـ يسيطر جنون الاضطهاد على الطلاب بصدد علاماتهم مقارنةً مع الطلاب الآخرين في الصف .
٢ ـ كيف تستعمل العلاماتِ كحوافز ومع ذلك تتجنب أثر العقوبة .
٣ ـ محاولة بقاء المعلم موضوعياً .
٤ ـ التوصل الى الارتياح الى دور الطالب في تقرير علامة نهائية .
٥ ـ العمل ضمن نظام يصر على المستويات المألوفة في العلامات ـ فلا يرضى عن عدد كبير من مستوى (أ) و (ب) .
٦ ـ محاولة تقرير القيمة التي تُعطى لجهد حماسي من الطالب لكنه غير ناجح ـ وهل تُتجاهل أو تدخل أشياء مثل: الحضور، الاستعداد، والتقدّم، أم تدخل في الاعتبار.
٧ ـ ايجاد بدائل للعلامات بالرموز ..أ ب حـ .
٨ ـ عمل تقييمات تضم عناصر اكثر من الأداء الذي يتم في الاختبارات والتعيينات .
٩ ـ محاولة إقصاء العلامات عن جعلها حُكما على جدارة الطالب .
١٠ـ مقاومة محاولة المعلم الوصول بسرعة في الصف الى أفكار جازمة عن «الجيد» و«السيء» من الطلاب، ومن ثم وضع العلامات على هذا الأساس .

أنا لا أقوم بمحاولة اخفاء موقفي الخاص من العلامات، فأنا لا أكنّ لها حباً كبيراً؛ ولا أثق في دقتها وآثارها؛ وما زلت بعد عشرين سنة من التعليم أواجه بعض المشاكل في إعطائها لطلابي .

ليس هناك طلبة مراقِبون ـ والعلامات الجيدة خير من السيئة، وحيثما أُعطيتْ علامات صار الاضطهاد معظم حديث الطلبة. ولقد كشف تحرّ حديثٌ حول الشكاوى التي يتسلمها المختصون بذلك في الجامعة ان العلامات هي المصدر الرئيسي لتلك الشكاوى. ومن الطبيعي ان تجد العلامات من يدافعون عنها، لكن الواحد منهم سرعان ما يجد دفاعه يضعف في وجه التفاهة والاعتباطية، والمعاملة غير العادلة، التي اثارت تلك الشكاوى. وهي قليلة العدد، طبعا، بالمقارنة مع مجمل عدد الطلاب، لكنه محظوظ ذلك المعلم الذي يعطي مجموعة علامات ولا يرفسه في قفاه أحد (اي يغتابه). فالاساتذة في نظر الطلاب شديدو الاهمال لمسؤولياتهم، كثيرو النسيان للاتفاقات السابقة، وغير

معقولين في توقعاتهم كيف يجب ان يكون الطلاب .

لقد اعتبرت نفسي ناجياً في احد الفصول الدراسية منذ وقت قريب حين لم افز بأكثر من شكويين، وقد يكون ذلك لأنني وزعت اوراق العلامات مبكراً وابتعدت حتى همدت السخونة. وقد ادركني طالب اثناء مروري مسرعاً الى مكتبي وعبّر بغير رضا عن خيبة أمله لحصوله على (أ -) بدلاً من (أ). وقد قال : حتى الاسبوع الماضي أشرتَ أكثر من مرة الى انني سأحصل على (أ)، مع ان فحوصي الأولى هبطت عن ذلك المستوى، أعني علامة (أ). فما هذا الآن؟ عند ذاك اعترفتُ بأنني ربما كنت ضلّلته، لأن (أ -) هي في الواقع (أ) أكثر من أي شيء آخر. وكان على حق حين أشار الى ان (أ -) ليست (أ) على التحديد. لم تكن وجهة نظر الطالب أنه يستحق أ كاملة، بل أني لم أتعامل من قبل مع + و - في العلامات. فمالي أتعامل بها معه الآن! وكانت المشكلة ان الجامعة قد عادت الى استعمال رمزي (+) و(-) بعد ٥ سنوات من إبعاد تلك الكسور. ولقد تكيفت بنجاح معقول لاختياري (أ) و (ب) و (جـ) لكنني اتحت الفرصة للمراوغة، وكان ذاك الطالب بين اوائل الضحايا.

هذه هي الشكوى الأولى . أما الثانية فقد جاءت من طالبة في درجة الشرف (كانت لامعة في الفحوص، وفي سجلها في المرحلة الثانوية) ما تزال لا تستطيع تنظيم كتابة ما تريد أن تقول، ولا تشترك كثيراً في المناقشة الصفّية، وتبدي دليلاً ضعيفاً على فهم الجوانب المهمة من المادة. وقد واتتها فرصة اظهار قدرتها في فحص نهائي، لكنها لم تجلس لذلك الامتحان. أما الآن فقد نالت علامة حـ عن ذلك المساق، وكانت (حـ) تصيب من ينالها بنوبة آنذاك. وقد اتخذت المواجهة بيننا صورة دعوة على الهاتف في وقت متأخر من الليل، عبّرت فيها الطالبة عن الصدمة، والغضب، والمهانة، لكنني تمسكتُ بموطىء قدمي في ذلك الهجوم، وأعتقد تماماً انها قد عوملت بعدل وإنْ بتشدّد أكثر مما تعوّدت .

في أيام عقد الستينات الأكثر حرية من الآن كنت أقابل بعض المتذمرين من العلامات بأن أقول للطالب: «حسناً، ما هي العلامة التي تريدها؟ سأغيّر علامتك». وقد غيرّت بعضها فعلا، لكن النتيجة في معظم الحالات جاءت مربكة للطالب. وفي أكثر من مرة في تلك الأيام أعطيت بعض الطلبة علامات جيدة كان من الواضح انهم لا يستحقونها: أحياناً لأنني تحرّيتُ عن الطالب وعلمت عن حاجة ماسّة لديه لأن يشعر بحسن الحظ، واحياناً لأنه بدا لي ان الاجراءات المتبعة لا توفر فرصاً كافية لان ينال الناس أكثر مما يستحقون .

انني ارفض بكل صراحة أن أنظر الى العلامات بجدية أكثر مما ينبغي، كما أنصح المعلمين الآخرين ان يفعلوا ذلك. فمن المغامرة ان يحكم المرء على الطيش والنزوة بأنهما عدم شعور بالمسؤولية،اذ يجوز ان يكـون في ذلك عدم انصاف للمغامرات، كما انه من غير المحتمل ان يضمن الاهتمامُ الشديد جداً في وضع العلامات بلوغ العدالة تماماً. ومثلُ ذلك عدم نيل علامات جيدة، فهو لا يعني التهرب من المسؤولية ولا كون الطالب اعتباطياً عن قصد، ولا مهملاً.

ولقد جاء دور النصيحة المحددة التي أقدمها للمعلمين بهذا الصدد. فأنا أنصح المبتدئين منهم ان لا تخوّفهم العلامات. ذلك ان وجود نظام لوضعها، والضغوط القائمة من المعلمين الزملاء والطلاب تجعل هذه النصيحة الصعبة تعمل جيداً. وعلى أية حال، فانه يمكن استعمال اجراءات الجامعة، ومعايير الدوائر فيها، والاحصائيات، والمنحنيات كمرشد أكثر منها كموجّه. والواقع ان معرفة نظام العلامات عنصر مفيد في إبعاد التخوف منها. كما ان محاولة ايجاد نظام افضل لتقييم اداء الطلاب، وتزويد الطلاب بتغـذية راجعة مفيدة، وتحفيز التعلّم ـ كل هذه التزامات مهنيّة. وكلها ذات ارتباط بالعلامات، لكنها توفر مجالاً اوسع لجدارة المعلم مما يفعل وضع العلامات العادي .

ولعل من الأفضل ان يعطي المعلم عدة علامات في أثناء المساق، فذلك خير من اعطائه علامة واحدة او اثنتين. والأعداد والمتوسطات تؤيد ذلك. نعم، قد لا ينجو المعلم الذي يبني علاماته النهائية على متوسط المجاميع الرقمية للفحوص الأسبوعية، بعـد جعلها على سلّم أ الى حـ ـ من مشكلات العلامات، ولكنه يُبعد التذمر العام من الطلاب الذين يهاجمون: كيف وُضعت العلامة النهائية!! أنا أعلّم مجموعة موضوعات من العلوم الانسانية، وعند تصحيح اوراقها أراني أجد الترميز بالارقام عملاً ميكانيكياً أكثر من اللازم، وان كان هذا لا يمنعني من استعمال العلامات الرقمية حين أجد ذلك مناسبا .

وحيثما استخدم المعلم المقاييس الرقمية، فان الطلاب يكسبون من خلال وسائل مختلفة من التقييم المتكرر في الفصل الدراسي الواحد. ان هناك تنوعاً. ومن شأن هذا التنوع ان يسمح للطلاب أن يُظهروا براعتهم بطرق مختلفة، كما أنه يأخذ في حسابه الأيام الحسنة والأخرى السيئة. ومن خلال تعداد اوراق العلامات في المساق الواحد يمكن التخلص من العلامة او العلامات المنخفضة، وهو إجراء قديم واسعُ الانتشار. ان خير عمل تعمله العلامات هو أنها دوافع معقولة (مقبولة) اذا تكررت بصورة منتظمة. ولهذا أرى ان اعطاء المعلم لطلابه علامات عدة مرات يُخفف من التوتر النفسي عند اولئك

الطلاب. هذا كما لا يجوز ان يمتطي كلُّ شيء ظهر العلامة نصف الفصلية أو النهائية، أي لا يجوز الاستناد اليها وحدها في الحكم على الطالب.

ولا يعني تأييدي لفكرة اعطاء أكثر من علامة او اثنتين، أنني أدعو الى اجراء فحوص بصورة آليّة، ولا إلى تعديل متوسطات. كلا. وانما يعني أنني أشدّد على تغذية راجعة مستقرة وهادفة تقوم بإرشاد المعلم والطلبة للتعرف على حاجات الطلاب. وليس ينبغي ان تأخذ التغذية الراجعة بكاملها شكل علامات. فالتعليقات المكتوبة، وتقدير العلامة الذاتية، والتمرينات المصححة بلا علامات، والمؤتمرات الفردية ـ كل هذه الاساليب وغيرها ذات رصلة تفيد العلامات الترميزية والرقمية. ومن شأن الذهاب الى أبعد من العلامة الثابتة ومتوسط العلامات ـ ان يعقّد عملية وضع العلامات، فالتقييم الجيد ليس عملية بسيطة على الاطلاق. ويستطيع المرء عن طريق إظهار ان العلامات ليست ضرورية على الدوام، وان انواعاً اخرى من التغذية الراجعة والتقييم ممكنة ومفيدة أيضاً، عن هذا الطريق وحده ـ يستطيع المرء ان يقلل من اهمية العلامات .

ويبقى السؤال الذي يوجهه الطالب : «كيف تضع العلامة يا استاذ؟». وهو يثيرني كل مرة أسمعه، اي كل مرة أجمع فيها الصفّ. لقد مارستُ عدة حيل مع الطلبة بخصوص هذا السؤال، الى درجة أنني قد أستسلم يوماً ما، فأطبع مع ملخص المساق ورقة بما يهمّ في هذا الأمر: ما قيمة كل عنصر في العلامة النهائية، وكيف تتم معالجة المعلومات المتجمعة من ذلك.. ثم أُلحق بتلك الورقة وصفاً بارعاً للعمليات النفسية التي ترافق قراءتي لأوراق الفحص وتحليلاً تفصيلياً للعمليات البدنية والذهنية التي أمر بها للوصول الى العلامة النهائية. والحقيقة أنني لن افعل ذلك، وان كنت أظن ان بعض الخير قد ينتج من كتابة جزئيات معاملة العلامة وتناولها. انا افضّل ان اعالج هذا السؤال شفوياً، فأحياناً أتناول الأمر بصورة مباشرة، وأحياناً أُجبر هذا او ذاك من الطلبة ان يوجه الاسئلة الواضحة .

ليست العلامات هي مهمة المعلم وحده ، وان كان هو الذي يحمل العبء في معظم المواقف. ويستطيع المعلم ان يشرك فيها الطلاب بعدة طرق ودون تفتيت المسؤولية.. نادراً ما أجبت عن سؤال «كيف تضع العلامات؟»، دون التعرض بطريقة او اخرى، الى سؤال: «كيف تريد انت ان توضع علاماتك؟». والحق ان الطلاب ليسوا عباقرة في هذا الخصوص اكثر منا نحن الأساتذة، لكن قبول افكار الغير باعتبارها آراء المرء له عدة حسنات. أما قبول آراء معاكسة لافكارنا فهو كسبُ اكبر لصالح تطوير المعلم، ان لم يكن في اكساب نظام العلامات صفة الكمال .

ليس المردود الظاهري للعلامة عند الطلاب هو ما سبق أن ذكرت، اذ يجب أن يشترك المعلمون والطلاب في الاعتراف بأن العلامات تمثّل دوراً في تعلّم الطلاب، وان معرفة الانسان كيف يسير لهي جزء ضروري من التعلم. ومع أنني قد ركّزت على مضايقات وضع العلامات فأنا اعتقد ان الطلاب يضعون مطالب معقولة على المعلمين ـ أي أنهم يودون معرفة توقعات المعلمين منهم، ويودون ان يحسّوا انهم يجدون تقييماً عادلاً بخصوص تلك التوقعات، ويريدون من العلامة النهائية ان تعطي انعكاساً دقيقاً وغير متغرض عن مدى وفائهم بها .. والأغلب ان ينشأ عدم الاتفاق حول قضية : كيف ترتبط توقعات الفرد بتوقعات الجماعة؟ ومسألة قدر الأهمية الذي يعلَّق على جهد الفرد وتقدّمه. ومن الناحية العملية فإن هذين السؤالين يطلبان اجابة عما اذا كان الطالب يحصل على علامات ضمن المنحنى، وماذا يقدّم المنحنى ذاته، وما اذا كان الطالب يستطيع اعادة عمل التعيين، او يعيد الفحص، او يفعل اي شيء لرفع علاماته. وهذان السؤالان طبيعيان ومعقولان ايضاً. فالعلامات العالية افضل من العلامات المنخفضة، وعلى المعلم ألا يتصرف وكأنه وحده حارس الكنز، فالطلاب يحاولون مخادعته بمجرد أن يدير ظهره ...

وتبقى نصيحة «كن كريما». وهذه هي الحكمة التي يكسبها المعلم متأخرا. لذا فإني لا أتوقع من المعلمين الصارمين الشباب، حديثي التخرج من الجامعة وذوي الشهرة فيها أن يولوها أي اهتمام. وانا أقنع من «كرم» المعلمين بأن أرى نوعاً من الموازنة بين الشحّ والسخاء، سواء من كبيري السن او الآخرين الشباب، من اساتذة الجامعة. ذلك أن رأسي الشيباء الناعمة قد تصطدم بأنف صلب وحامٍ! والحسنة الوحيدة التي أجدها في نظام وضع العلامات ككل هي ان الطلبة ينالون علامات «كثيرة» من أكثر من هيئة تدريسية وفي ظروف مختلفة كثيرة. وفي اعتقادي أن نتيجة المعدل العام (للدراسة) أهم كثيرا مما يحصل عليه الطالب مساقاً بعد مساق، وأهم بطبيعة الحال من علامة على ورقة فحص، أو مجموع علامات من هذا القبيل .

وأخيراً، مع ان هذا البحث يقبل مبدأ وضع العلامات، فانه يظل يشجع على تحوير ذاك النظام. ولقد برز الى الواقع الحقيقي ذلك التحوير في الجامعة، خلال العشر سنوات الأخيرة، وترك أثره في العلامات ايضا. فهذا نظام التعاقد في العلامات، اي الذي يسعى هادفا الى جعل الطلبة يضعون اهدافهم الخاصة، قد تم صدوره خلال السنوات الأخيرة. وفي بعض النسخ من ذلك النظام يستطيع الطلبة التعاقد على مستوى «أ» فقط،

او عدم اكماله. فإما ان يرتفعوا الى التوقعات المتفق عليها في نهاية المساق أو يتم الهبوط بالتوقع الى ان يتم ذلك. وبدلاً من نظام العلامات القياسي، تم تكييف المخططات الجانبية، وهي تضم مواصفات غير علامات الفحوص، لكن استعمالها لما يعمّ بعد، وانما تبنّتها بعض المعاهد. وهناك تقارير مكتوبة كبديل عن العلامات، او بالاضافة اليها، قد ظهرت في هذا المجال، لكن شيوعها قليل. كما ان خيارات ناجح/ ساقط، ومعتمد/ غير معتمد، منتشرة الآن الى درجة تجعل جمعية تقليدية لها نظام علامات مستقل هي جمعية Phi Betta Kappa تعدّل نظُمها المختارة. ومع ان معظم خريجي الجامعات ما يزالون يصرّون على انهم لا يستطيعون العمل بدون «المجاميع العامة» ، للقبول في الجامعة فإنهم مضطرون ان يقبلوا الأوراق التي لا يحمل الا بعضَها علامات بالحروف.

والتجارب المتواضعة مع العلامات واجراءات التقييم الاخرى سهلة التنفيذ والعمل. وهي تضيف الى معرفة المعلم عن التحفيز، والتغذية الراجعة، ونمو القدرات. ويمكن اجراؤها دون اي ضرر يعود على عينة اختبار من الطلبة، وقد يستفيد منها بعض افراد العيّنة استفادة كبيرة. ومن شأن تبادل الافكار الذي ينشأ من مثل هذه التحريات ان يثير الحديث المعتاد عن العلامات، لكن على مستوى أعلى من الثرثرة على الأقل.

الفصل الثالث عشر

المواقف

تدخل المواقف التالية على التأكيد ضمن «المادة الحقيرة» من التعليم. ومن حسن الحظ ان معظم هذه المواقف لا يحدث بصورة يومية، وان كانت ذكرى المواجهة مع طالب يغش او مشادة مع صفّ بليد قد تدوم لمدة طويلة. والنصيحة العامة الفضلى بهذا الخصوص هي: ابتعد عن هذه المواقف .. لكن هذا مثل قولي لك : ابتعد عن الرشح، حين يكون رأسك ثقيلاً، وصدرك يخرخر. ويقترح هذا الفصل بعض اجراءات وقائية كما يقدّم بعض النصائح العملية للتعامل مع المواقف التي تنشأ عامة .

الغش

المفروض من وجهة نظر أخلاقية مثالية ان لا يمارس الناس الغش ابدا. الا انهم يفعلون ذلك، يخدعون في الزواج مثلما يغشون في أخذ مساق في الجامعة. ولعل المعلّمين ينفعلون بشدة ضد الغش، وذلك لأنه: ما دام الطالب يهدف الى خدع المعلم فإن الأخير ينظر الى الذنب بصفته موجهاً اليه شخصياً. ان الغش يشوّه سلم العلامات في الصف، وبذلك فإنه يوقع الظلم على طلاب الصف الآخرين. ولما كان الغش في الامتحان انما يهمّ مساق الجامعة والعلامات فيها، لا الحياة ذاتها ـ فإنه يبدو جنحة دنيئة قذرة. أنا لا أقول إن الغش يُعامل بجدّية كبيرة؛ فأنا أعتقد ان الناس يجب ان لا يغشوا اذا استطاعوا ألا يفعلوا. لكني أبدأ بالطلب الى المعلمين ان ينظروا الى الغشّ في الامتحان بمقاييس أخرى غير اعتباره «شرا مطلقاً». فالغش في الواقع أمر طبيعي، وعام، ويتأثر الى درجة كبيرة بالموقف الذي يوضع فيه الافراد. دعنا أولاً نلقي نظرة على بعض مواقف الغش الشائعة ومسؤولية المعلم عنها.

أولاً : هناك امتحان موضوعي كبير يُعقد في قاعة واسعة وسط احتياطات أمان كثيرة، من ترتيب مقاعد الجلوس الى المراقبين المصطفين الى جانب الجدران. ان هذه الظروف تنمّي الرغبة في الغش، وقد تخلقها اصلاً، وهي على الأقل تومىء الى أشد الطلبة

براءةً أن الغشّ شيء منتظر. وهكذا يعسُر على الطلاب الأقل طيبة من غيرهم (نظراً لأعمارهم وخبراتهم الأدنى في المدرسة، وهم أقرب الى ١٠٠٪ من الطلاب) اطّراح التفكير في إمكان الغش وطُرق فعل ذلك، ولو بصورة مجردة. وكلما زادت صعوبة الاسئلة زاد تزاحم هذه الافكار في رؤوسهم. هذا تحليل بسيط. لكنه يصدق الى درجة كبيرة على ظروف الامتحانات الفصلية وغيرها. ففي كلا الموقفين يحسُن من الاستاذ ان يتحرى اجراءات وتدابير الفحص أكثر مما يحسُن به الجزم بلا أخلاقية الطلاب.

ولست أرى سبباً كافياً يدعو المعلمين في غرف الصف لتأييد اي من : اجراء الفحوص العادية في القاعات، واجراء الفحوص الفصلية الروتينية هناك ايضاً. والجواب عن محاولات الغش في الموقفين متشابه: تخلَّ عن الاجراءات السيئة، وابدأ اجراءات افضل. ويعني مثل هذا زيادةً في العمل من جانب المعلم، لكن احتمال الأخذ بـه ينقل مشكلة الغش الى الاساس الاخلاقي في الجامعة، وهي رقعة تتطلب بحثاً واسعاً بقدر ما يتطلب موضوع الطالب. وثمة عدة بدائل لتلك الممارسات اللاشخصية السابقة التي تقلل التعلّم وتشجّع الغش. وليس من الصعوبة المادية فحسب ان يغش الطالب ضمن مجموعة من ٥٠ طالب او اقل بقليل، حين يكون الاستاذ قد أجرى فحصاً في اليوم السابق، وهو متأكد من قراءته كل ورقة من ورقات الفحص ومن الاجابة عن كل سؤال وجّهه الطلاب ... فالغش ايضا مسألة صعبة من الناحية النفسية. وهذا ما أركّز عليه كنقطة أولى : ان المعلم الحكيم يأخذ احتياطات «عادية» من محاولات الغش، لكنه من المهم له، وبنفس الدرجة، ان يستعمل انواع الفحوص والتعيينات وممارسات التعليم التي توفر اقل ما يمكن من التبرير العقلي لتلك المحاولات .

ان عدد مرات الفحوص، وتنوع الفحوص، ونوعيتها ـ امور مهمة في القضاء على محاولات الغش. ففي الفحوص الكثيرة تقلّ أهمية أي فحص بمفرده، ويقضي تنوّع الفحوص على ميل الطالب الى التفوق على معلمٍ اجراءاته ثابتة وضحلة. والفحص الجيد لا يعود بالنفع على الطالب الا اذا كان الطالب يتقن ما فيه. والفحوص الطازجة لا تحرك تفكير الاستاذ فحسب؛ بل تحفظ موقعه المعرفي لديه، وتزيل الآثار السيئة للمادة السابقة التي تم تكديسها في الأضابير المستكينة الهامدة. واجراء الفحص مثله مثل وضع العلامات على الورقة ـ أمرٌ لا يمكن تكليف الغير ان يقوم به نيابة عن الأستاذ. وليس السبب في ذلك ان الاستاذ يقوم بالعمل افضل من غيره، وانما لأن تحويل الفحص أو وضع العلامة الى الغير يحطّ القيمة التي ينظر بها الاستاذ الى الفحص والعلامات في نظر

الطلاب. ان على الاستاذ ان يكون بشخصه في قاعة الفحص. وان يقرأ أوراق الفحص شخصيا ايضا. وأخيراً، فإن عناصر التلقائية والوسيطية، واللعب، واللف والدوران عناصر يمكن إدماجها في الفحوص، لا بهدف إنقاص التوتر آنذاك فحسب، بل بهدف إيجاد ظروف نوعية لا يبقى فيها الغش قضية: صحيح أم خطأ، وسهلاً أم مغامرة خطرة، وإنما يُلغى أصلاً. وتضمّ الفحوص التحريرية العناصر الأربعة المذكورة اعلاه؛ ويستطيع المعلّم ان يضيفها الى الفحص، إما شفوياً أثناء وقت الفحص أو تحريرياً، كأن يجعلها ضمن التعيينات المتنوعة والفحوص في أثناء المساق.

أنا لا أقصد من هذه الملاحظات أن أدعو الى الغاء الفحوص الجماعية، كلا، وانما أهدف الى مناقشة شراكة الأستاذ مع الطالب في تحمل مسؤولية محاولات الغش. وأنا أفضّل اتباع خيار تغيير الممارسة على خيار تشديد البراعة في التفتيش والتحرّي.

ولست أحاول هنا بحث مختلف طرق الغش، فهي متنوعة كثيراً. لكن ثمة شكلاً أكثر شيوعاً وأشد ازعاجا من الجميع، حتى ان إفرادي إياه بالبحث لن يهبَه أي تقدير واعتبار. ذاك هو الانتحال. وهو يقع بصفة خاصة ضمن ميدان عملي التعليمي كأستاذ للغة الانكليزية. واحدى مشاكل السنة الأولى في قسم اللغة الانكليزية بالجامعة هي ان الانتحال يكاد يكون نتيجة اكيدة يفرزها المساق مثل كسب المهارة في الكتابة نفسها. والمهيّئات الرئيسية للانتحال في موضوعات الانشاء لطلاب تلك السنة تشبه الى حد كبير مهيّئات الغشّ في فحص جماعي: (صعوبات كثيرة في مساقٍ مطلوبٍ يجب النجاح فيه من أجل التقدم في الدراسة ككل)؛ وظروف لا شخصية (مئات الفصولِ مع هامش ضيق جداً من التوقعات)؛ والانفصال عن الأساتذة (اذ يحال العمل كله الى المعيدين في الجامعة)، ومصادر عديدة اخرى للغش منها (خِياش من الموضوعات، وألوف الكتّاب الذين بحثوا الموضوع، ومكتبات ملأى بالمواد التعليمية المجهول أصحابها). زد على هذا أن الجهود الكبيرة التي تسخو بها برامج الانشاء الانكليزي لضمان عدم الغش ـ كثيرا ما تكون متعارضة مع جهود تَعَلُّم الكتابة ذاتها. ذلك أن العادة المتبعة في الاحتفاظ بدفاتر موضوعات الطلبة، مهما بدت ناجعة في إنقاص عدد الدفاتر المتيسّرة للتداول ـ تسلُب قسطاً من هدف تطوير أولئك الطلبة الى كتّاب. ولو فكرنا في الأعداد الهائلة من هذه الدفاتر، وفي يُسر عمليات الاستنساخ في الوقت الحاضر، لكفّت العادة السابقة عن كونها نظاماً وقائياً يمكن الدفاع عنه. لكن النقطة الأهم مما سبق هي ان موضوع الانشاء المكتوب (اذا كان له أية قيمة أصلاً)، يتطلب الاحتفاظ به من قبل الطالب، وأن يعتبره

قيّماً، ويرجع اليه، ويتعلم منه. وقد يستفيد بعض الطلبة من الرجوع الى كتاباتهم السابقة، الا ان الكثيرين منهم يشعرون بميل الى الغشّ لمجرد أن الأساتذة يبدو انهم يتوقعون ذلك. يا له من عمل أحمق. ولْنقلْ : يمكن أن يُحتفظ بدفاتر الانشاء في الأقبية، فكيف بالمكتبات! إنها جميعاً مليئة بمواد يستفيد منها المنتحل. فهل نكدّسها في الأقبية ايضاً! وحتى الحرم الجامعي نفسه، ألا يعجّ بالطلبة، وبعض هؤلاء يستطيعون الكتابة للذين لا يفعلون .

من الجليّ أن محاربة الانتحال بطرقٍ بوليسية طريقٌ مسدود. ان الحكمة، والرعاية الكبيرة، وحتى الوعظ الأخلاقي إذا يئس المرء مما عدا ذلك.. كل هذه ممارسات تسوى التمسك بها بصفتها ممارسات قياسية في التعليم. أما الممارسات الشاذة والمكشوفة ضد الانتحال فإنها تعطي مفعولاً عكسيا. لقد سبق أن تحدّثت عن الورقات الفصلية بخصوص اقتراح بدائل لها تزيد التعلّم ومن ثَم تقلّل الانتحال. والدرس في هذا الموضع مثلُه في اجراء الفحوص: إجعل التعيين الكتابي مشحوناً بالقيمة والاعتبار عند الطالب، وبيّنْ له أن الأستاذ يقدّر عمليات القيام به، أيضاً. واقترب بودّ من التعيين، ومن الجهد الذي يبذله الطالب في ذلك.

والآن ، إفرض أن معلماً فعل كل ما في مُكنة المعلمين ان يفعلوه، فخفّف من حدة ممارسات التعليم عندهم، وأظهر احتراماً أكبر للتعلم، هل ستنمحي محاولات الغش من طلابه؟ كلا. ان أمثلة فاضحة من الغش ستظل تبرز من هنا وهناك. ماذا بعد؟ نفر يسير من الأساتذة سيكونون في منجاة مما سبق. وما أقل سبل العمل السهلة في هذه الحال .

انني أشدّد على كلمة «فاضحة» أولاً، فلاحظ ذلك. نحن الأساتذة نعمل بما فيه الكفاية كحراس أمن. وانا أفضل ان أرى المعلم ينحّي شكوكه في أمانة الطلبة ويتجرأ على قبول أن طالباً سيغشّ بسطر أو عبارة .. على ان أرى ذلك المعلم يدع شكوكه تتطور الى ظنون منكّدة، وقلق متعب، ثم اتهامات حانقة يعسُر اثبات صحتها. والمبدأ العام الذي أقبله بهذا الخصوص يرى أن التصديق والثقة لا شكّ يفيدان التعلّم، بصرف النظر عما يلقيان من سوء الجزاء، في بعض حالات مخصّصة. ان اثبات ان طالبا قد غش في امتحان او زوّر تعييناً أمرٌ في غاية الصعوبة، والجهد المطلوب بذله لتوفير دليل الاثبات اكبر بكل بساطة من المكاسب التي تحصل من جلب مذنب معيّن الى العدالة. وكثيراً ما تنتهي محاولة إثبات الغش الى مواجهة «أنت فعلتَ» و«أنا لم أفعل» التي لا يكسب منها المعلم والطالب الا القليل، دون نظر الى أيهما هو المصيب .

ان الاثبات الفعلي لمحاولة الغش من طالب في الفحص قوامُه شيء مثلُ شدّ اليد على الرسغ فيما أزرار القميص مفتوحة، وأجوبة الفحص ظاهرة هناك للعيان. وحتى في تلك الحال، فإن المدّعى عليه بالجريمة قد يقول : هذا قميص جاري في الغرفة قد استعرته منه. ومن الأفضل ان تمنحه أيها الاستاذ فرصة ثانية من أن تنزع قميصه منه. وفي أكثر الأحيان، تراود المعلم شكوك قوية بوجود الغش، تنشأ من مقالات مهذّبة يقدّمها طلبة لا يتقنون الكتابة، أو من ظهور نفس الاجابات عن اسئلة الفحص في عدد مذهل من نسخ المسودّات. وفي تلك الحال يكون التكليف بموضوع انشاء جديد، أو اجراء فحص آخر استراتيجيةً أفضل من توجيه الاتهامات. وإذا بدا ان الطالب مستمر في اقتراف الذنب، فعند ذاك يحين الوقت لمواجهته، لا باتهامه بالغش وإنما بقلقك من كيفيّة سير العمل. وتتّبع الكليات والجامعات في العادة سياسات واجراءات صارمة لتوجيه دعوى الاتهام بالغش، واصدار الأحكام في الدعاوى، وتنفيذ العقوبات، ولا ارى سبباً لأن يجهل المعلم هذه الأنظمة او كيف يستخدمها. بل إن الجو الحالي المتسيّب يجعل من عدم الحكمة ان لا يفعل. ومع ذلك فإن لدى المعلم عدة طرق لحسم شكوكه بخصوص الغش أخف من مباشرته في تقديم شكوى رسمية. لكن هذا يجب ان يسبقه قرار، وهو قرار يتعذّب المعلم قبل اتخاذه، كما يتركز تماماً حول اتخاذ تلك الخطوة او عدم اتخاذها.

ولا يجوز توجيه تهمةٍ مباشرة بالغش إلا في ضوء مناقشة اسئلة من قبيل: هل أن المشادات السابقة بين المعلم والطالب هي التي دفعت المعلم لأن يحكم في القضية بصورة مسبقة؟ هل ان شعور المعلم بأن الأمر شخصي ضده يُضر بالقضية أكثر مما يفعل ذنب الطالب المدّعى عليه؟ هل سبق أن اقترف المعلم ممارسة التربّص ونصب الفخاخ؟ هل هناك تفسير سليم، وشريف، وبديل للحجّة المعروضة؟ هل الجنحة التي أتاها الطالب كبيرة بالقدر الذي ينسبه المعلم اليها؟ انني اورد هذه التساؤلات القانونية لأن الاطار الحقوقي الذي تتبناه قوانين الجامعة انما يهدف الوصول الى العدالة، وهي تشمل حماية حقوق المتهم كما تشمل اكتشاف الحقيقة. ولا أنطلق ابداً من الجُبن، والخوف، ومن المداخلات القانونية، او صعوبة المحاكمة والعقوبة حين انصح عضو الهيئة التدريسية بالسعي الى الحل دون التقدم في الاجراءات . كلا، ولكنني انطلق من بديل آخر، هو ان عملية التعليم والتعلم تسير بصورة أفضل حين يكون اساسها الود لا العداوة. هذا كما ان العدالة الكاملة التي يتضمنها جلب المذنبِ المتهم الى قوس المَحكمة لهي في نظري هدفٌ أقل أهمية من الحفاظ على علاقة يكون فيها الغشّ العادي على قدر من الحماقة كالغش في العزف على البيانو .

وللانتحال خصائص معيّنة يجب ان ينتبه اليها المعلمون. وهناك خلافـات حقّة حول ما يُعد انتحالاً وتزويرا أكثر مما يعترف به المعلمون. وتشترط المدارس الأدنى ان يحترم الطالب النقل المباشر للمعلومات من نص مطبوع عند تضمين الطالب ورقته او تقريره المكلف به شيئاً من ذلك. أما المعلمون فيتمتمون بـ «هذه العبارة من عندك» أو «ان هذا تفقير»، لكنهم نادراً ما يواجهون بصارحةٍ منطقَ الطلبة حين يتساءلون «ولماذا نغيّر عبارةً هي أفضل مما نستطيع ان نأتي به؟» أو «وكيف نكتب في موضوع لا نعرف عنه شيئاً إلا من قراءاتنا؟». وبحكم ان المعلم في هذه الحال لا يكون واسع الإلمام بأصول الاقتباس والتهميش فإنـه يدع الطلاب في تشـوش كبير. ولْنتسـاءل نحن مع الطلبـة أنفسهم: كم من كلمات المرء هي كلماته الخاصة؟ الاجابة واضحة. أفليس هذا مثله مثل الغش عن طريق تغيير الكلمات في عبارة، كلمة هنا وكلمة هناك؟ ـ وهو أمر مقبول. وتغييرُ الكلمات المفرّقة مثل استعارة الجميع. واذا كان المستعير لا يفقَه معنى ما استعار فما الفائدة عند ذاك؟ وما وجه الخلاف في الاستعارتين؟ لقد قرأت عدة بحوث تؤيد ان الطلاب يدركون تماماً ما هو الانتحال، ويعرفون الحدود التي يجب ان يتوقف عندها الاقتباس. ومع ذلك، فأنا أعتقد ان الكثير منهم لا يعرفون، وأن الكثير من هؤلاء سينفَذون أثناء التدريب في الكليات سواء في البحث او في التقارير المكتوبة، ويكونون قد تعلّموا كيف يغشّون بصورة شرعية .

إذن أين يكمن الخطأ في الموضوع؟ انه يكمن في تلك الأهمية المفرطة التي نعلّقها على العثور على الحقائق والآراء ثم على نقلها؛ وفي نقص الأهمية التي نجعلها للتفكير الفرديّ والتعبير المستقلّ. وما الحل؟ ليس الجواب هو ان ننقل اسلوب الباحث الدارس الى المراحل الادنى، بل أن نقلّل الى درجة كبيرة من تجميع المعلومات دون فهم لها وتمويه الحقـائق دون ادراكها.. فبـدلاً من ان تفرض تعييناً موضـوعه «تعـدين الذهب في الأرجنتين» لطالب صغير أعطِه تعييناً أقل مستوى من ذلك، كـالتفتيش عن المعلومات المطلوبة لهذا الموضوع وتجميعها، ثم دع المعلم يقوم بمهمة استنساخ وتوزيع المادة المتجمّعة إذا كانت جديرة بأن تعالج. وسيكتسب الطالب بعض المهارة في الكتابة في تلك الحال، إما من طريق نقله أعمدة الانسيكلوبيديا (الموسوعة) او من طريق كتابة الفقرات. والواقـع أن الطالب قد يكتسب مهـارة أكبر ممـا سبق لو تخلّى المعلم عن مثـل هذه التدريبات، وجعله يكتب دون ان يساعده شيء غير ورقة بيضاء وقلم رصاص، ووقتٍ كاف من حصة الدرس، وتشجيع المعلم وتجاوبه .

ان على اساتذة الكلية ان يظلوا يفطنون الى هذه الوقائع الحقيقية. اذا كانت حقيبة المرء (رأسماله) هي كتابة البحث الرسمي في المؤسسة التي يتبعها، عندئـذ يوضـح اصراره على منهجية الاقتباس والتهميش كيف يجب ان تتم الاستعارة المشروعة. ولكن ... حيث إن معظم الطلبة الذين تسنح لهم الفرصة للتزوير لا ينوون القيام بعمل بحث أكاديمي، فان تلك الحقيبةالتي يتصف بها الدارسون حقيبة مثقوبة لا يجوز للمعلم ان يصرّ عليها. وأنا أفضّل أن أرى وقت كل من المعلم والطالب يُصرف على وضـع قيمة مشتركة للعمل المكتوب. وستكون بعض اوراق الطلبة تافهة عن قصد، لأنها شخصية محض، من عند كاتبها وحده، ودون اطلاع خارجيّ أبداً. فيما تكون أوراق أخرى تتطلب السعي والتفتيش، والأخذ من الغير، ونقل الحقائق دون حاجة الى تمويه، وأوراقٌ ثالثة فيها جهود طموحة لتوضيح أفكار صاحبها الخاصة او ربطها بخبرة له. وكل من هذه التعيينات فيها كوابحها الداخلية ضد الانتحال والتزوير. وهي لا تعوق كتابة التقارير الرسمية ولا اوراق البحث، ولا تقضي على الانتحال الذي ينشأ حين تتزايد الضغوط، وتتضخم الصعوبات، وتتوسع الامكانيات.

على ان الخلاف والتشوّش بخصوص الانتحال «ما هو؟» يقلّ الى درجة كبيرة. كما ان العلاقة الحميمة الناشطة بين الطالب والمعلم، الكاتب والقارىء، تعمل في مصلحة التعلّم وضد مصلحة الغشّ .

وخلاصة القول : أنا لست متحمساً كثيراً لتوجيه اتهامات مباشرة بالغشّ ضد طالب. وسأظل فاطناً لتلك الشاخصات التي تبرز، وأستخدم تلك الاشارات حجّة على ان الطالب الموضوع في دائرة الشك يتطلب انتباهاً فردياً من المعلم، على ان لا يهدف ذلك الاهتمام الى القبض عليه متلبّساً بالجريمة بل الى ازالة إمكان اقترافها، ثم مـواجهة الطالب بضرورة التصدّي لموضوع الدرس .

المواجهة مع الطلبة

بمقدور الغش ان يفضي بالمعلم الى مواجهات سمجة مع الطلبة. ولكن صدامات كثيرة معهم تنشأ لأسباب مختلفة غير محاولة الغش، ولن أحاول تصنيفها في هذا الموضع، اذ يكفي أن أفرد بعضا منها يواجهه معظم المعلمين في العادة .

أولاً : هناك الطالب الذي يكره المعلم إلى حد قليل أو كثير. وكثيراً ما تكون الأسباب المباشرة لتلك الكراهية غير ظاهرة. ومثل هذه المواقف تحمل تنبيهاً الى المعلمين حول تصرفهم أو بخصوص المواقف التي يكون فيها الطلاب. فالطالب المضطرب جداً او العدائي الى درجة الخطورة ليس هو النقطة التي يجب التركيز عليها في هذه الحال. ومن ثم فان على المعلمين ألا ينفروا من استعمال الخدمات التي يقدمها مجتمع الجامعة لمثل هؤلاء الطلبة. أما في حال الطالب الذي يبدو أنه يجد المعلم هدفاً خاصاً للحنق عليه، والعداوة له، وتحدّيه ـ فإنه يكون على المعلم أن يأخذ الخطوة الأولى. وعليه.. ألستَ معي في أن هذا سبب كافٍ للمعلمين، كي يجلسوا مع الطلبة كأفراد وجهاً لوجه باعتبار ذلك ممارسة تعليمية نظامية؟ وسواء وفرت مثلُ تلك المناسبات، أم لم توفر، للمعلم فرصة لتوجيه سؤال صريح عن سبب كره الطالب له، أو لإنقاص عدم الود الذي يسدّ طريق المعلم والطالب على السواء ـ فإنها تقدّم نُقلة في تغيير منظور كل منهما عن الآخر. ذلك ان المواجهة أو الصدام تتغير مع تغيّر الخلفيّة. واذا كان المعلم يتمتع ببعض المهارة في النصح فإن بمقدوره الوصول الى شيء آخر غير مجموعة من المنازلات الكلامية المنهكة .

ان الطالب العدواني ، بل وحتى الطالب الحاقد، سوف يروز أساليب المعلم في ادارة الصف. وهنا تنفع الثقة بالنفس عند المعلم، إذ تمكّنه من التغاضي عن قدر كبير من العدوانية قبل ان ينفجر غضبه بالفعل. فعلى المعلم ان يتحلى باتساع الصدر وعمق النظرة لتكييف عدوانية الطالب وخصومته دون أن يفقد قوة مركزه وتماسك شخصيته هو. ولربما توجّب على المعلم، وبمعنى الحقيقة لا المجاز، ان يكسب ذلك الطالب المعادي الى جانبه وينشىء علاقة احترام بينهما. هذا هو التحدي الرئيسي في التعليم، والذي هو ضروري للطلبة السلبيين الذين لا يخلقون مشاكل لأحد، كما هو ضروري للطلبة العدوانيين الذين يفعلون ذلك. ومن غير المحتمل ان ينشأ ذلك الاحترام نتيجة لعمل واحد بعينه، وانما يأتي بفضل تراكم الخبرة، وتكرار المواجهات، وكسب بعضها وخسران البعض الآخر. وقد لا يتأتى نشوء الاحترام أبداً اذا تحولت المواجهات الى اختبار

لِـ «الأنا» عند أي من الطرفين، او استخدم المعلم مركزه لإذلال الطالب، والسخرية منه، أو الحط من قدره .

هذا موقف واحد تكون فيه هيئة التدريس ممنونة لتحديد وقت الفصل المدرسيّ، ولانتقال الطلبة من الصف آخر العام .

الصف الرديء (السيّء)

ثمة عدة طرق تجعل بمقدور افراد الطلبة ان يحيلوا يوم معلّمهم يوماً بائساً تعيساً. والرد السليم في هذه الحال يتطلب قدراً من حسن الحظ للمعلم وقسطاً من الحكمة في تصرّفه. أيّ موقف أتخذُ: التطفل أم الحذر، والانغماس المفيد أم القلق غير الهادف، والانقضاض أم ضبط النفس ـ ذلك أمر حسمُه غير سهل أبداً. ويستطيع المعلم أن يتعايش مع معظم المواقف المتعلقة بالطلبة كأفراد، وقد يكون عدم فعل شيء هو السبيل الأفضل.

لكن، ماذا يستطيع المرء ان يفعل اذا انقلب الصف بكامله فاسداً؟ كل معلم يَمرُّ به مثل هذا الصف، وربما كان مما يعزّي المعلم غير المتمرس ان يتأكد ان تلك الصفوف الرديئة لا تختفي بالكليّة حتى بعد الخبرة. لكن الخبرة يمكن ان توفر طرقاً أكثر للتعامل مع تلك الصفوف، أو تتيح بعضَ الفرصة لدفعها الى الأمام قليلاً، ولخلق الثقة الضرورية بين المعلم والطالب التي تجعل الصف يسير. ان نقص الثقة سبب رئيسي في وجود الصف السيء، وهي مشكلة من الصعب معالجتها، لأن عدم الأمان للمعلم يزداد كلما تدهور الصف أكثر. ومن غير المحتمل ان تحل الثقة الكاذبة محل ضبط النفس والسيطرة على الموقف. ولربما كانت خير نصيحة عامة بهذا الصدد ان تكون أيها المعلم أميناً وصريحاً، فتواجه الفشل على المكشوف. فمن الخير أن تعلن شكوكَ جميع الصف ـ بالاعتراف بما يشعر به كل فرد منهم ـ من ان تجعل الأمور أسوأ بانكارك شكوكك الخاصة. قد يكون سبقُ المعلم الى الاعتراف بأن الصف لا يسير بصورة حسنة خطوةً نحو حلّ ما. اذ ربما تجاوب الطلاب بإحساسهم بما هو الخطأ. ولن يغامر المعلم بإيذاء أناه في تلك الحال أكثر مما يكون الصف السيء قد ألحق به من الأذى .

واليك اسلوبا عاماً آخر للتعامل مع الصف السيء، وهو تغيير الاجراءات، والروتين، وحتى التوجيهات، بصورة جذرية. ومن الأفضل إحداث ذلك التغيير بالاتفاق مع الصف نفسه إن أمكن: إذ أن بعض السوء في الصف السيء يعود الى كون المعلم والطلاب لا يشدّان الحبل في نفس الاتجاه. والمثل الملائم الذي ضربته سابقاً ـ وهو صرف الصف بكامله لفترة من الوقت ـ يفرض نشوء علاقات جديدة بين المعلم والطلاب حين يعود الصف من جديد. وحين يكون مقرَّر الصف يتطلّب قدراً غير عادي من التمارين

والتسميع، فان تخفيف هذه المتطلبات يخلق مناخا يمكن ان يتم فيه بعض التقدم في الوضع. وعلى الصف الذي يتخبّط في مناقشات لا يبدو انها ستسير سيراً حسناً ان يجرب عدة طرق بديلة في التعامل مع المادة. أما الصف الذي تطغى فيه مجموعة محاضرات لا يبدو عليها الارتباط بالحياة فيمكنه الاستفادة من صمت المحاضِر. كل هذه وصْفات علاجية، لكنها ليست دواء. وهي نصائح يسهل قولها الآن، لكنه يصعب تنفيذها حين يُحصر المعلم في صف سيء يسير برداءة .

وتدفعني الحقيقة الأخيرة الى نصح المعلمين ان يقوموا بين فترة وأخرى بتعليق الدرس وتوجيه اسئلة الى الطلاب لمعرفة كيف يسير الصف في رأيهم. ويستعمل بعض المعلمين وريقات يُجاب عنها لهذا الغرض، فيما يخصص آخرون حصة لبحث جوانب محددة من المساق، ويعمد غيرهم الى إعطاء تعيين يقود الى مناقشة صريحة حول سير الطلاب في المواد الصفّية وتجاوبهم مع التدريس. وعلى أي حال تم تجميع هذه المعلومات، فان التركيز على قضايا محددة افضل من منحى «كيف تسير الأمور معكم هذا الصباح؟». وليس سؤال الطلاب ما اذا كانوا يلقون صعوبة في دراسة كتاب مقرر، وهل يجدونه مفيداً، او يستعملونه أصلاً ـ علامةً على عدم أمان المعلم... وانما هو علامة على ثقته في طلابه ورغبته في التعلّم منهم. والمعلم الذي يتّبع مثل هذه الممارسات يكون قد أنشأ طريقة مفيدة للتعامل مع صف سيء: وهي سؤالهم عن المشكلة .. ومن شأن الاجراءات العادية لمثل هذا الاستفسار ان تزيل الوعي الذاتي لبدء نقاش قد يزيد في سوء موقف هو سيء من قبل .

التلفيق وضبطه

ان أشد المواقف التي واجهتها إحراجاً، وبصفتي معلماً ـ كانت من صنعي أنا. ولا أظن انها ستكون على هذا القـدر من الاحراج، والتكرار، لدى المعلمين الآخرين. وإنه لمن حسن الحظ ان تلك المواقف باتت أقلّ حدوثاً، بحكم الخبرة الطويلة؛ وان كنت غير مطمئن الى الزعم بأنها لن تحدث ثانية في بضع السنوات القادمة .

والموقف الذي اشير اليه بكل بساطة هو ان يوجه طالب سؤالاً أنت تعرف الجواب عنه أيها الزميل المعلم، أو يجب ان تعرفه، او تعرفه فعلاً، لكنك لا تعرفه في تلك اللحظة... ومع ذلك تجد نفسك تعطي جواباً. وكثيراً ما تعكس سرعة إجابتك ولهجة الجزم فيها شكوكاً تساورك في داخل نفسك.. وكثيراً ما يكون الجواب السريع الذي أعطيته قد خطط له طالب سبق له ان تحدى قدرتك بطريق أو آخر. والآن، لماذا لا يقول المرء بكل بساطة «لا أدري»، «أنا غير متأكد»، «إبحثْ عن الإجابة في المـرجع....»؟. ذلك جـزء من سر التعليم، أو جانب شديد الوضوح من عجز الانسان عن الإمساك بالحقيقة بالضبط في لحظة معيّنة. وفي كل مرة يحدث فيها ذلك يشعر المرء بالخجل فيما بعد، بسرعةٍ اذا سمح الوقت بتذكّر الأمر فور الانتهاء من حصة الدرس؛ وعلى مهلٍ لا يتعدى مساء ذلك اليوم، عندما تعـاود فكرة ان هذا السؤال قد يوّجه من جديد فيسرع الى التفتيش في المراجع. ومن المحتمل عند التلفيق، وغير المحتمل ايضاً، أننا نكون قد قفزنا عن قرن من الزمان او عدة قرون، أو خلطنا بين المصادر، أو الفكرات، أو عكسنا الترتيب، او نسينا نظرية حديثة في ذلك الباب. ولذا وقعنا في الخطأ. فكيف نتخلص؟ اننا نستطيع الاعتراف بذلك بصورة شخصية للطالب المستفسر، والتصريح به أمام الصف، أو ننتظر حتى يطرح السؤال طالب آخر، او نأمل أن لا يشير اليه أحد فيما بعد.

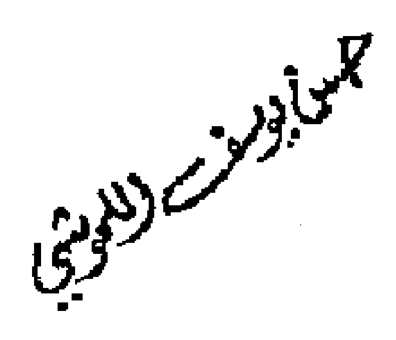
ومن الواضح ان طريقة التصريح أصحّ، وأسلم. ولكن، يا للعجب! إن جميع تدريبنا القويّ لخرّيجينا، ومعظم خبرتنا الطويلة ـ لم تجعل أمر الاعتراف بأخطائنا سهلاً علينا. في الأيام السابقة، كانت طريقتي في اصلاح الأخطاء تتم بصورة زيادة الميت موتاً، كان التصحيح الذي ألجأ اليه يأتي مغلّفا بقدر كبير من المعلومات بحيث يبدو السؤال الأصلي أكثر خداعا وأهمية مما كان. ومعنى ذلك في حقيقة الأمر أنني كنت أقلب جنحة كوني مخطئاً، بطريقة بسيطة، الى جريمة ارباك وتشويش عام على نطاق واسع. ولربما

كنت قد بَهرت بعض الطلبة بتصرفي هذا؛ لكن الأكثر احتمالاً انني فقدت اهتمامهم بعد أول توضيح لي لحقيقة الأمر .

وثمة مناسبات يكون فيها الظرفُ نفسه أو طالبٌ بعينه قد وضع عدة فخاخ في طريق المعلم. ويقع فيها المعلم، لكنه يقع في التلفيق. هناك يكون جواب قلق، فيتحدى صحته أحد الطلبة، ويجيب عنه المعلم بتلفيق جديد. وهذا تحدّ ثالث. فيتناغم طالب آخر مع الجوقة، ويتحول التلفيق الى تزويق امور وقضايا دقيقة لا يستوعبها الطالب ولا المعلم. فكيف يتم التخلص من هذا الموقف؟ ليس هناك اية طريقة لانتشالك من تحت هذه الطبقات المتراكمة من التلفيق. اذن، غادر ايها المعلم المدينة ولا تترك لأحد عنواناً .

كل هذه المعاناة خلقتها الصعوبة البسيطة في قول «أنا لا أعرف». ورغم سهولة هذه العبارة فإن صعوبة قولها تشكل جزءاً من مشكلة أن يكون المرء معلماً. ها هو صديقٌ حميم لي، رجلٌ أكثر مني استقامة، يعترف أنه كثيراً ما لفّق على طلابه في شبابه ـ وهو الآن دارس راسخ في اختصاصه يتمتع برفاهية قوله «أنا لا اعرف»... وهو يشاركني الرأي في أن كلاً منا قد قالها في مناسبات كثيرة، واننا عشنا حياة نظيفة لأننا فعلنا ذلك، ومع هذا لم ننسف ثقة الطلبة في قدراتنا لمجرد اعترافنا بعدم المعرفة .

ان العبرة واضحة ، وما على المرء الا ان ينتبه لها. إشرع أيها المعلم الزميل في قول: «أنا لا اعرف» مبكراً، وقاوم الميل الطبيعي للتلفيق والمراوغة والتداعي. واعلم انك اذا اعترفت بالجهل ثم عثرت على الجواب وقدّمته في اول فرصة فإن الطلاب سيكسبون احتراماً عاماً للجهل ولسُبل مقارعته والتغلب عليه .



تحدّي سلطة المعلم

تُعَدّ المواقف التي تُتحدى فيها سلطة المعلم أقلّ شيوعاً من إعطاء إجابات خاطئة عن اسئلة الطلبة. فقد يرفض الطلبة منح الثقة والاحترام الى استاذ جديد لا يكبُرهم الا قليلا. وقد يتعاظم الموقف اذا نَحا ذلك الاستاذ منحى القوة، فحاول التشدّد بصلابة، وأثار قضية سلطته من خلال التأكيد عليها بصورة مكشوفة جداً. وأسوأ من ذلك، ان ينشأ هذا الموقفُ مع أستاذ مجرّب لا علاقة للموقف بالموضوع الذي يدرّسه، ولا علاقة للاستاذ بالأحداث، ويواجهه طلاب يتجاهلونه في أحسن الأحوال، ويسخرون منه ويحقّرونه في أسوأها.

عندما يبرز هذا الموقف، يغدو أفضلَ السبل لمعالجته عدمُ التأكيد على سلطة مركز المعلم أكثر مما ينبغي مع عدم نسيان السلطة الكائنة في قوة الشخصية ... اي أن لا يواجه المعلم الطالبَ انطلاقاً من صلاحيات صاحب المركز الأعلى، وانما انطلاقا من موقع رجل ربما كانت الفوارق بينه وبين الطالب لصالح تعلّم الأخير. وفي هذا الموقف، شأن مثيلاته في هذا البحث، يُحسن المعلم فعلاً لو ادرك مدى تدخُّل «الأنا» في المواجهة بين الطرفين. وكالمهنيّ الذي يجب ان تشمل خبرته المهنيّة كيف يتعامل مع الناس، يتوجب على المعلم ان يبقي الموقف بعيداً عن انه مواجهة بين كرامة طرفين. ليس يتوجب على المعلمين ان يكونوا دائماً على صواب، وحتى حين يكونون كذلك فإنهم على التأكيد غير مضطرّين الى الظهور بأنهم على حق، رغم أنهم عليه ... فقد تكون القضيّة كلها خطأً.

الخنوع ، والتملق ، والمساوىء الخلقية الأخرى

يورد يان وط Ian Watt ، في بحثه: كيف أن سلطة المعلم الديكتاتور قد تشلّ الطالب، تقريراً عن حلقات درس أعطاها أ.س. كوك A.C. Cook ، استاذ اللغة الانكليزية في جامعة ييل Yale (Pierson, 1952, PP. 284-286) .. وهذا بعض ما يذكره:

> كان تعليمه كثير المطالب قاسياً الى آخر الحدود. كان لا يحاضر وانما يقود طلاب صفوفه عن طريق توجيه الأسئلة السُقراطية، ولا يكشف من عنده عن حقيقة اذا استطاع وإنما يجبر كل طالب ان يعرّي جهله، ثم يمتحنه دائماً في المرة التالية ليرى ما اذا كان قد صَحّح خطأه. لم يكن هناك قواعد للّعب الشريف في تتبّعه للحقيقة. لقد جهد في اصلاح الأخطاء في الطباع ... وكان ثلث طلاب الصف على الأقل يكره ذلك الرجل الذي يجرحهم على الدوام .

ولو نحّينا جانب القسوة وكثرة المطالب من طبيعة الاستاذ كوك، لوجدت نفسي مضطراً لمناقشة السُبل العديدة التي يسلكها الاساتذة للردّ على تظاهرات طباع الطلبة وشخصياتهم. لا زلت أذكر أنني في السنوات الأولى من التحاقي بالتعليم لقيت معلمة زميلة كانت تمقت ان يدخن الطلاب. «أنا دائماً أخفض علاماتهم (المدخنين) علامة واحدة،»، هكذا قالت. ومنذ فترة قصيرة جداً، نفثتْ معلمة زميلة لنا كل غيظها من طالب كانت كراهيتها له كراهية متنامية جامحة، لأن آفته الخلقية ان يمزج بين التزلّف والرقة الزائدة. كانت تود أن تقول: إن لهذا المهرج نَسباً عريقاً، لقد سبقه ملمّع التفاح (مسّاح الجوخ)، الذي سبقه الخَنُوع المتذلل، والرجل الذي يدل على شجرة التين (مع ضخامتها) .

ويستاء المعلمون وتفجأهم هذه النزعات التي تبعث على الضيق، أو يُبدون تسامحاً تجاهها. وأنا أفضّل أن أتسامح وآمل خيراً، ولو بسبب أن التعليم والمعلمين شركاء في هذه الألاعيب القذرة التي يأتيها بعض الطلاب. وحيث إن المضايقة الشخصية تهبط الى مستوى منحطّ، فانني أنصح المعلم بتهذيب الردود الآلية على نوع الشخصية التي يمكن ان يصطدم بها، أو التي تعكس أنماط تصرفه هو. ان نقائص الطباع لا تعالج فوراً. ومع انني لا أنكر قدرة المعلمين في تشكيل حيوات الطلاب، فإنني افضّل سبيل العمل البطيء الذي تمليه كرامة المعلم، وصراحته، وحكمته ـ على المواجهات التي يُقصد بها تعديل طباع شخص آخر . ولا يُبعد هذا التفضيلُ مسؤوليةَ المعلم في ألا يُخدع بسهولة ولا حين يُلصِق دوافع شريرة إلى دليل واهٍ يجده بين يديه .

الورطات والمواعيد الغرامية

تدخل في المواقف التي وصفتها قبل قليل مواجهات من نوع غير مرغوب فيه أبداً. فالمعلمون ذوو قدرة لا تُنكر على جذب الغير، مما يجعل مواجهات من النوع الآخر تبدو مغرية تصعب مقاومتها. وبخصوص ذلك يتوجب على المعلم أن يكون قادراً على التمييز بين الفتنة والولوع ويعاملهما بطرق أخرى غير استغلال الجنس. اذ يلزم المعلم أو المعلمة أن يكون قادرا على إنشاء علاقات مودة عميقة تستمر طويلاً دون حجز الممرات المزدوجة الى الأماكن الرومانسية، او الغرف ذات السريرين في الفنادق المخفيّة. ومن الطبيعي ان يكون المعلم طيلة حياته التعليمية أكبر سناً، إن لم أقل أكثر حكمةً، من الطلاب. وهناك عادةً بعض الحكمة في كونه أكبر، حتى وإن كان كلما تقدّم العمر بالمرء زادت لوعته.. ولربما بدا موقفي هذا أخلاقياً جافاً في وقتنا الحاضر والحرية الجنسيّة فيه، الا أن الحريّة ايضاً تزيد من المسؤولية. وليست العبرة هنا في العمل الجنسيّ نفسه، فالقوانين التي تعالج الزنا والاتصال غير المشروع والاغتصاب واللواط وما شابه ذلك تكفي في هذا المجال. بل إن العبرة تكمن في القوة والمكانة التي يمنحها مركز المعلم لصاحبه على غيره، وفي هشاشة وغموض الحب، وفي الطريقة التي يتداخل بها ذلك الحبّ مع التعلّم.

كذلك لستُ هنا أبحث عن صفقات جنسية كبيرة لقاء علامات، يدّعيها الطالب/ الطالبة والشائعات بين الأساتذة. وانما اتحدث عن مشاعر الحب العميقة والأصيلة التي تنمو بين المعلم والمتعلّم وعن الابتعاد عن تدمير الآخرين من جرّائها. ليست لديّ وصفة ولا نيّة في تقديم أية نصيحة اكثر من القول: اجعل، أيها المعلم، الاحترام والحيطة دليلاً لك، وحوّل الحبّ الى محبّة للخير والعطف لا إلى الشر والخطيئة

لقد سبق ان ذكرت، في حديثي عن التوجيه والنصح احتمال ان يكون على احد الأساتذة مواجهة أفراد من طلابه على درجة كبيرة من الاضطراب والتشوّش. وهناك مدى محدود لضبط السلوك الانساني، فالسلوك اشبه بالفقير المحتاج، وهو يرغب في الحصول على حاجته. وقد يَعرض ذلك الى المعلمين .. فماذا يفعلون؟ ان إبقاء بعد مهني مقصود عن الطلبة، يساعد المعلمين من خلال عدة طرق، هو السبيل الخاص لتجنّب التورط في المواعيد. كذلك يساعدهم ان يرفضوا اتخاذ مركز القسيس او الطبيب النفسي. وليس ذلك الرفض من باب التعقّل، بل من باب معرفة المرء حدود عمله. والواقع ان المعلم يجد طريقه الخاصة به في هذا الجانب آخر الأمر، كما في جوانب أخرى كثيرة من التعليم .

الاتهامـات

المعلم عرضة لأن يواجه اتهامات متنوعة أثناء عمله/عملها في التدريس. وسيأتي بعضها من الطلبة، والبعض الآخر من الزملاء والموظفين الاداريين، فيما يأتي البعض الثالث من الناس العاديين. وليس من غير العادي ان يُتهم المعلم بين حين وآخر بعدم الانصاف في ادارة الصف، وتصحيح اوراق الامتحان، أو تعيين العلامات ايضاً. وحين تتكرر هذه الاتهامات فصلاً دراسياً بعد آخر، فإن ذلك لا بد أن يثير التساؤل حول: كيف يسير عمل هذا المعلم الذي توجّه اليه التُّهم ؟.

هنا أيضاً، يَكون الجوّ الذي يُوجَّه فيه الاتهام بالغ الأهمية، إذ ان المعلم يستطيع التأثير في ذلك الوسط بطرق مَرْضيّة قبل ان تتفاقم الأزمة. وأعني بهذا بكل بساطة ان على المعلم التأكد من أن طلابه يفهمون جيداً ان أحكام المعلم ليست معصومة من الزلل، وأن هناك منافذ محدّدة للاستئناف مفتوحة أمام كل طالب يشعر أنه لم يعامَل بعدالة وانصاف. والواقع أن أنظمة الكليات والجامعات تبيّن السبيل الى الاستئناف ورفع الضيم، كما ان مكاتب الشكاوى والتذمر انما انشئت اصلاً ليتيسير الوصول الى هذه السُبل. وعلى العمداء ان يقبلوا، كجزء مهم من عملهم، القيام بدور المستوى الأدنى من الاستئناف من الطلاب الذين يشعرون أن استاذاً معيناً قد ظلمهم، كما يحمل رؤساء الجامعات مسؤولية مماثلة حين يكون العميد هو الأستاذ المشتكَى، أو حيث لا يقرّ بمشروعية الاتهام - لا من حيث أن الاتهام المقدّم من الطالب مشروع - بل من حيث حق الطالب في أن يوجّه الاتهام. ويهمني أولاً أن لا يتيح الأستاذ مجالاً لذلك، ولا يقدّم للطالب فرصة لسلوك هذا الطريق. فمن الصعب حقاً أن تصغي بموضوعية الى طالب يتهمك بأنك لم تعدِل في معاملته. ومع ذلك، فان الفرصة للتعبير عن تذمر مضمَر في نفس الطالب قد تكون أكثر أهمية عنده من الوصول الى إنصافه. هذا كما ان نظرة الطالب الى موقف ما، قد تكشف بالفعل، عدم إنصاف غير مقصود من جانب المعلم. لذا فإن على المعلم ألا يزدري الحجة التي يقدمها الطالب في دعواه. وطالما ان التعليم يعطي الطالب انطباعاً بأن الانتقاد والاحتكام يلقى المثوبة، فان المعلمين لا يستطيعون بكل بساطة شجب ذلك النقد ولا طرد طالب يتحدى أحكامهم ..

قد لا تكون هذه النظرة الموجزة لبعض المواقف المشتركة التي يواجهها المعلمون خرجتْ بأكثر من مجموعة من المحاضرات الاخلاقية عن: كيف تسيّر الأمور. هذا صحيح

.. فأنا لا أشجّع اتخاذ موقف النصح العـام حول مـواجهة المـواقف، أو الصراحـة والاستقامة والوعي الذاتي في التعامل معها؛.ولا في الاقرار بإمكان وقوعنا في الخطأ، وعدم الانشغال أكثر من اللازم على هذه الامكانيات عند كل انسان.ان الانفتاح،والصبر، وسداد التقدير، والشجاعة، والتسامح، والكرم ـ تنفع في معالجة المواقف المضايِقة، فاذا أخفق كل هذا فابتعد عن فرصة الوقوع في الخطيئة .

القســـم الرابـــع

التعلّم من أجل التعليم



الفصل الرابع عشر

إعداد أساتذة الكليّات

ما الذي تسهم به التربية في الجامعة في تطوير المعلمين؟ كيف تصف دوائر الخريجين في الجامعة التصورات الحسنة عن العمل التعليمي في الكلية والجامعة؟ ما قدر وأهمية العمل للحصول على شهادة الدكتوراه في التربية وبطاقة الانتساب الى اتحاد أساتذة الكليات؟ الاجابة عن كل هذه التساؤلات هي أن الدراسة بعد التخرج لا تهدف كثيراً الى إعداد معلمي كليات، بل إن اهتمامها الرئيسي هو إنتاج أساتذة جامعيين .

فلا اجراءات القبول في مدرسة الخريجين ولا التوجيه في السنوات الأولى من الدراسة فيها تركّز كثيراً على استعداد الطالب للالتحاق بسلك التعليم. والعادة أن يعتمد اختيار الطالب للدراسة العليا على الدرجات السابقة وعلامات الفحوص مرفقة برسائل التزكية، التي قد تذكر او لا تذكر شيئاً عن دوافع الطالب، وميوله، ونزعاته الفردية التي يعتقد أنها تفيد التعليم .

وطوال معظم سنوات الخمسينات والستينات من هذا القرن جعل الطلب الزائد على معلمي الكليات هذه الاجراءات قابلة للدفاع عنها، ومقبولة. أما ونحن نجد فيضا منهم في الوقت الحاضر، كما نرى الكثيرين منهم يتقدمون بطلبات للالتحاق ببرامج الدرجات العليا، حيث يقبل عدد قليل ـ فإن تبنّي عمليات أفضل للاختيار قد يفتح الطريق نحو إصلاحات ضرورية أخرى .

ان الإصرار على وجوب توفر دليل آخر غير معدل الدرجة وعلامات الفحص، للقبول في برنامج عادي هدفه ممارسة التعليم في كلية ـ سيكون تقدماً كبيراً بالنسبة الى ما يسود الآن. ان قياس المواهب والاستعدادات موضوع تمت دراسته جيداً. وفي حين لا توجد معايير معيّنة لقياس قدرات الطالب الكامنة بخصوص البحث العلمي او الابداع المحتمل في مجال الفنون، او الاستعداد لأن يكون مدرساً في احدى كليات الجامعة ـ فإن المعروف عن ذلك كثير، وهو أبعد من مجرد التخمين. وسواء كانت الموهبة العلمية هي

المنشودة، أو مجرد القدرة العامة على الاستفادة من دراسة متقدمة ـ هذه ام تلك ـ دليلاً على الدافعية، والمثابرة، وروح الفضول، والخلق، والاهتمامات القوية، والقدرة على العمل بجد واستقلالية ـ فهي مهمة بقدر أهمية الدرجة والعلامات .

وعلى افتراض درجة عالية من عدم الجزم في هذه الأمور، فانه يكفيني ان أرى لجان القبول تنظر الى امارات في خبرة مقدم الطلب السابقة وفي موقفه الحاضر، امارات تزيل اثر الخرافة القائلة إن التعليم ثانوي، وسلبي، وكله جلوس. وليس افضل سبيل للتقدم في هذا المضمار هو النظر الى السجلات وكتب التزكية وحدها بل التحدث الى المرشّح بصورة مطوّلة ايضاً. ولربما كانت المقابلة من أجل القبول في الدراسة العليا عارضاً من مرحلة التوسّع والنمو. أماوالنمو آخذ في التباطؤ، في الوقت الحاضر فان على هيئات التدريس الجامعية ان تستطيع تحمل مهمات هذا التحرّي الشخصي الدقيق .

الى أي مدى يكون التعليم ذا أولية في أفكار المرشّح ومشاعره؟ ذلك ما يمكن أن يبرز في مقابلاته مع الموجِّهين، ولجان الاطروحات، والمقابلات الأخرى التي تتم مع هيئة التدريس في فترات مختلفة خلال السنة الاولى او السنتين الأوليين من دراسته. ويمكن توجيه الأسئلة اليه بطرق مباشرة واخرى غير مباشرة: كيف يتصور المرشح ما يقوم المعلم بعمله؟ كيف يقترح المرشحون ان يوزّعوا وقتهم؟ كيف يخططون فعلا لاكتساب البراعة في التعليم على التحديد؟ لماذا وقع خيارهم على هذا العمل وفضلوه على الامكانيات الأخرى؟ أي خطوات يتّبعون في تقرير الاختيار؟ ما هي البدائل لديهم؟ كيف سيواجهون مواقف محدّدة تنشأ اثناء العمل في التعليم؟ ما هي الأفكار المستقرة في أذهانهم عن:

كيف يتعلّم الطلبة ويعلّم الأساتذة؟ ربما بدت هذه الأسئلة وكأنها استطلاعٌ تربوي في آليات التعليم، أو جسُّ قضايا ذات خيار فردي من نوع كشف الاستعداد، وجَرْد موجودات الشخصية، واستخدام المادة الانسانية (الانسان)، أو قيودٍ على حق المرء في ان يقع في الخطأ ... ولكن، هل إن الاختيار المتسرّع (عن بعد ذراع)، والذي يتحكم فيه معيار واحد هو معيار الانجاز الأكاديمي السابق ـ هو بديل صحيح؟ هناك عدة امكانيات بين الاجراءات الحالية، وبين عملية اختيار سلوكي. يجب اكتشافها بطرقة صحيحة وقد تكون مؤذية، لكنها هائلة. ان التفكير الحريص من قبل هيئة التدريس حول الصفات التي يحسُن ان يجلبها المرشّح الى التعليم في الكلية تومىء بذاتها الى تقدير واحترام التعليم كقضية رئيسية .

ولنقل جدلاً ان أعضاء هيئة التدريس راضون عن التزام المرشح بالتعليم وولائه له. ما الذي يفتشون عنه كأمارات على الذكاء المتوثب الذي قد يؤدي الى التفوق في العمل كمعلم؟ تدلني الخبرة الطويلة ان شواهد التطبيق، واتساع الأفق، وروح الفضول ـ هي التي يجب التفتيش عنها. فالتعليم يتطلب تشغيل الذكاء، كما أنه يجرّ معه المغامرة. فالرجل الذي يبني قارباً، ومحرر ورقة علمية، ومخترع الألعاب البريئة أو الأجهزة الشيطانية، والممثل أو الكاتب او الخطيب، وكثير من الوظائف التي يقوم بها الناس ـ فصيحة في شهادتها لصالح النشاط الذي يتطلبه التعليم. بل إن المحاولات المتواضعة للعمل فإنها تضع الفرد على الطريق، وتزيد من الانكشاف امام الناس، وفي المغامرة بالنجاح أو الفشل. والواقع ان السؤال عن النشاطات السابقة قد ينفع في التفتيش عن المتعلّمين السلبيين، والهادئين عشاق الكتب، والمطيعين في العمل، والمنفذين الماهرين لروتين العمل الصفّي؛ وليس هؤلاء جميعا هم التصوّر الرئيسي لاحتراف التعليم في كلية.

ويبدو تخطي الاهتمام الواحد ايضاً امارة في المعلمين المنتظَرين. ولقد ظللت دائماً مندهشاً من المواهب المختلفة التي يمتلكها معلمو الكليات: مدرسو اللغة الانكليزية الذين يقودون طائرات، والفيزيائيون الموسيقيون على الآلات الوترية، ورجال علم النفس الذين يبنون بيوتاً. وليس لديّ معلومات موثوقة تؤيد هذه الملاحظة، الا أن التعليل النابع من طبيعة التعليم يمد يد التأييد الى فكرة ان اهتمامات متباينة تسهم في الحصول على تعليم جيد. كما ان ضرورة إبقاء اتصال بين عدة طلبة ومعلم واحد تسند هذه الفكرة. ذلك ان تحريك المعلم دراسته الاختصاصية الى جهة التفهم العام لهو عمل رئيسي من واجباته.

واذا أريد تنوير الدراسة الاختصاصية بأفكار العالم الخارجي الأوسع، كي تفيد من الافكار والأشياء، فان صاحبها في حاجة الى أفق أرحب مما لديه. وأنا ألمس حاجة ماسة الى اتساع الأفق لدى معلمي الكليات، ولهذا اظل اناقش في ضرورة ان تترك مدرسة الخريجين مكاناً فيها للتربية العامة.

أما من حيث القوة البدنية، فمن السهل تماماً التأكيد على ضرورة توفرها، لكن هذا كثيرا ما يُتجاهل بصفته غير مهم. اننا نصّر على الذكاء، لكننا نهمل الحقيقة البسيطة في ان التعليم يتطلب طاقة بدنية كبيرة. دعنا نناقش الموضوع من ناحية السلب. أليس الاهتمام العام بالشجر اليابس في كليةٍ ينطق بأهمية القوة البدنية كأهمية القدرة العقلية؟! ان انحطاط القوة البدنية مع تقدم العمر يمكن ان يسهم في تردّي فعّالية المعلم. وثمة عدة طرق تستطيع بها القوة البدنية ان تبدي نفسها عند معلّم له خيال... فالمشاركة

في الألعاب الرياضية أو أشكال الترفيه الأخرى التي تتطلب قوة بدنية أمثلةٌ واضحة جداً.. فالقوة التي تعزّز الفكرة والمفهوم قد تكشف عن نفسها على صورة سعي المرء بجدّ لأن يكتشف الحقائق او يـدير صفـاً دراسياً. ان الحـاجة الى الطاقـة لا يمكن الاستخفاف بها. وليس التعليم من قبيل العنف في أيام الآحاد بعد الظهر، ولا هو دقّ أعمدة أو تفريغ حمولة. لكنه ليس وظيفة جلوسية في مكتب ايضاً. انه مهنة وقوف بشكل رئيسي .

وتهدف الدراسة العليا من حيث المبدأ، الى إعطاء الطالب قدرةً في مادة تخصص. وأنا أرى أن تلك القدرة ضيقة أكثر مما يجب،ولكن... لما كان الطلبة هم كما هم (طلبة)، فإن البرامج قد تكون اوسع مما تبدو. وهذا يعني: من الصعب ان ينسحب المرء من العالم الخارجي، أو يقصيه عنه. ومهما كان بحث المعالجة النهائية مسهَباً، فإن مجموعة من الموضوعات والمعلمين، والخبرة، تدخل ضمن الاربع او العشر سنـوات من العمل الجامعي .. أضف إلى ذلك أن التدريب للرجال والنساء الذين سيقضون معظم حياتهم في تعليم طلبة ما دون التخرج، ليس جيداً. ففي أسوأ الأحوال، يقدّم ذلك التدريب للمعلم المنتظَر شيئاً هو يحاول التحرر منه ـ تعلّماً يقيّده، وتعلّماً كله قلق، من شأنه أن يسد طريق تطوره كمعلم. وهناك أكثر من بعض الصدق في اقتراح ان يتعلم الطلبة الخريجون أن يُعلِّموا من خلال تعلّمهم ما يجب ان لا يفعلوه... ومن الأساتذة في كلياتهم الجامعية .

أما بخصوص مادة التخصص، فإن معظم البرامج الجامعية تردّ عـلى معضلة «معرفة أكثر مما ينبغي ووقت اقل مما ينبغي» بتضييقها بؤرة عمل الطالب. وبالنسبة الى الطالب، لن يكون هناك أبداً معرفة أقل ووقت أكثر .. إن الخيار بين الشمول والعمق، التركيز والانتشار، العمل النظامي والعمل المتداخل مع النظامي ـ سيظل قائماً طوال عمل المرء في التعليم. وأنا شخصياً أرى ان مدارس الخريجين تبدي عجزاً بالغ الأهمية في نقص الخيال في الدراسات العليا. ان الخيارات التي برزت لطلاب الدراسات أخيراً قد جاءت نتيجة لرفع القيود بصورة عامة ضمن حدود برامج الدرجة اكثر مما جاءت نتيجة للتقدير الحاذق حول: الاعتبار الحريص لِـ كيف يجب تعليم هـؤلاء الطلاب؟ هـل كدارسين بحاثة أم لإعدادهم للعمل في حقل التعليم؟ ومن باب التعارض ان وقَع الفائض العظيم من معلمي الكليات، وفي كثير من النظم ـ على رأس كليات الجامعة قبل ان يعترف معظم هذه الكليات بأن إعداد المعلمين هو مهمتها. وهناك عدم رغبة أصيل لفصل العمل البحثي عن العمل التعليمي، أو لتصور نمط وحيد من الإعداد لما بدا واضحاً الآن أنه عدة أعمال متباينة .

ان توقعات موضوع التخصص العادية في برنامج للدراسات العليا تشمل معرفة واسعة في حقل ما، واكتساب الاساليب التي تتم بها مواصلة البحث في ذلك المجال، ودراسةً في مجال تخصصي. ويتعمق التعرف في دراسة التخصص حتى يغدو ألفة وشغفاً، كما ان ممارسة اساليب البحث تقود الى اتقان المنهجية.. وعلى كل، فان التركيز على حقل وحيد ربما لم يكن افضل الطرق لإعداد معلم ذي تعلّم رفيع المستوى. ولا يجب ان تكون هذه هي الطريقة الوحيدة على التأكيد. فالطلاب الذين يدرسون للحصول على درجة متقدمة يجب أن يكونوا قادرين بكل تأكيد على الشمول كما هم على العمق.

وليس الجدل حول الشمولية والتعمق قضية التربية وحدها: فهو جدل شخصي، ونقاش ذاتي، حول : كيف يختار الفرد ان يسعى الى الخبرة ويشكّلها .. وهذه نصيحة جيدة يقدمها ف. سكوت فتزجرالد F. Scott Fitzgerald حين يكتب: «خير ما يُنظر الى الحياة حين تكون النظرة من نافذة واحدة، آخر الأمر» وهنري جيمز Henry James حين يكتب ايضاً: «يجب ان تعيش كل ما تستطيعه من حياة. وانها لغلطة منك ان لا تفعل». وفيما يتعلق بالتربية على التحديد، يكتب وايتهيد Whitehead «لا شيء ـ ما عدا دراسة خاصة ـ يستطيع ان يعطي اي تذوق للتركيب الدقيق للافكار العامة، وللعلاقات بينها حين تُصاغ، ولفائدتها في استيعاب الحياة». (1949,P.23). أما فيما يتعلق بالتعليم الجامعي على التخصيص فإن وايتهيد يقول : «ان برنامجا جامعيا جيد التخطيط لهو دراسة واسعة للشمول والاطلاق»، كما يقول: «التعليم هو إرشاد الفرد لاستيعاب فن الحياة، وأعني بفن الحياة هذا أعظم انجاز كامل متنوع النشاط يعبِّر عن امكانات ذلك المخلوق الحيّ في وجه بيئته الفعليّة»، (pp. 37,45). ان الشمول والتعمق، شأن الحرية والنظام، عند وايتهيد، ليسا عنصرين متعارضين يطرد أحدهما الآخر، وان كان المرء سيميل اكثر الى واحد منهما في زمن واحد، وتجاه الآخر في وقت آخر. ان فترة الدراسة العليا طويلة بما يكفي البرامج لأن تتابع انعطاف الطالب في تحركه من واحد منهما (الشمول والعمق) الى الآخر، وأهداف التعليم شاملة تماماً بحيث لن يصيب برنامج دراسة المعلم ضرر لو أُكد فيها على الشمول .

والمبدأ العقلاني في النمط الحالي المتّبع هو أن: الدراسة الجادّة ضمن نظام، طيلة فترة من الزمن، وضمن مجال محدود ـ تطوّر عادات التساؤل وبعض الشعور بالاتقان، لكتلة من المواد التي سوف تميِّز جميع الدراسات اللاحقة. ولو بسّطنا هذه العبارة لقلنا: اذا أتقن الطلبة فعلاً تخصصاً ما في السنوات الجامعية، فإن أمامهم العمر كله لكي يبنوا

على تلك القدرة المتخصصة، كما ان لديهم فكرا منظماً يكتشفون به تعلّماً آخر اذا ما شاؤوا .

هذه فكرة بسيطة وجذابة، غير اننا لو نظرنا اليها بالتعليل العَرَضي لوجدناها غير بسيطة ولا جذابة بأكثر مما هي نقيضتها: ان لدى الطلبة الذين يجوبون آفاقاً واسعة من التعلّم في مدرسة الخريجين حياةً واحدة لا أكثر، ليطوروا قدرة واحدة أو أكثر وليصيروا خبراء في المجالات التخصصية التي يختارونها ... وهذا الشمول بطبيعته أصعب في مناقشته من التعمق. ذلك أن تَسْييج وحماية مجالات التخصص، والتحكم بالوصول الى الدراسة التخصصية، واعطاء شهادات الاعتماد التي ترافق التخصص ـ تتحكم في الميول الطبيعية بطرق ليس من السهل مقاومتها. ولأكن صريحاً فأقول: ان النظرية التي تدور حول التعمق والشمول ذات علاقة ضئيلة جداً بالتأكيد على التخصص. واهم منها بكثير حقيقة ان الطلبة الخريجين إنما يُدَرّبون ليناسبوا فئات الوظائف المحددة .

ان الأنواع المختلفة من المهارات ومواد التخصص المختلفة قد تتطلب درجات متفاوتة من الاختصاص في فترات محددة في تطوير المتعلّم. خذ الرياضيين مثلاً. ان لديهم رأياً عاماً ملموساً تؤيده المعلومات الأكيدة يقول: «تتطور المهارات الرياضية مبكراً في العمر. فاذا لم ينجز الرياضي شيئاً بارزاً قبل ان يبلغ الثلاثين بات من غير المحتمل ان يفعل ذلك فيمابعد:»ولذا، فإن هناك سبباً لمن يتجهون الى ان يكونوا رياضيين في المستقبل ان يتخصصوا مبكراً ويتركوا سنواتهم اللاحقة من العمل لتعلّم آخر. وتصدُق ظاهرة تفتّح البراعم مبكراً هذه على انجازات العلماء الرياضيين أكثر منها على معلمي الرياضيات، وهذه ملاحظة تعيدنا ثانية الى منطقة متشابكة مشوشة، حيث نجد معظم الدارسين النظاميين هم مدرّسين جامعيين لا ترتبط قدراتهم المتنوعة الواسعة بالضرورة، بقدراتهم كدارسين. وبالرغم من هذه الظاهرة ـ البروز المبكر للانجاز الرياضي ـ والاعتراف الواسع بها بين اساتذة الرياضيات الجامعيين، فانني لم الاحظ في نطاق الجامعة اي تحرك يعارض طول فترة الخدمة لهؤلاء الأساتذة. والرياضيات، والعلوم التي تعتمد عليها ـ مسؤولة الى حد ما عن التأكيد على التخصص. فالتعليم التسلسلي [الذي يعتمد لاحقُه على سابقه] مقبول كضرورة للتدريب الرياضي. وانا لن اناقش هذه النقطة، لأنه يبدو ان التسلسل هو الطريق المحتوم، وضمن إطار التعلّم المتقدم، لا يزال النمط العتيق صالحاً. ولما كانت احدى المهارات، أو مجموعة تعلّمية، تسبق الأخرى، فإنه يبدوألا نهاية لذلك غير التخصص. ويستطيع المتعلم وفي احسن

الأحوال ان يتابع، بطريقة ما موازية، تسلسلاتٍ مختلفة توصل الى نهايات مختلفة. وربما كانت هذه حقيقة هي الطريق التي يسلكها التعليم. فالطريق من الجمع، والطرح والضرب والقسمة يفضي الى علم الجبر وعلم المثلثات والتفاضل والتكامل، ثم الى الطوبولوجيا والاختصاصات العلمية الراقية الاخرى. ويستطيع المتعلم ان يقطع السلسلة في نقاط مختلفة ويطور تخصصاً مهنياً ذا علاقة مباشرة بمهارته، او يدخُل تخصصات اخرى يكون فيها اتقان الرياضيات على مستوى درجة محددة أحدَ المتطلبات. وفي نفس الوقت قد يكون المتعلم يتابع طريقاً تسلسلياً آخر، مثل تعلّم اللفظ، والتركيب، والمفردات في لغة أخرى، مثلاً.. ان كثيراً من التعلم، وانا أجزم بذلك، لا يتبّع هذا الطريق التسلسلي المنتظم، لكن كثيراً منه يفعل ايضا، حتى إنني راغب في تقبّل كل من الطريقين: التعلم التسلسلي والتخصصي، كحقائق لا مفر منها .

بيد أن حقيقة واحدة عن هذين النمطين لا تزال غريبة: إنهما يبدوان تمهيديين لشيء آخر هو: التخصص من أجل غاية ـ وان تلك الغاية في ذاتها تسوى إنكار التعلّم الآخر. ان الاختصاصي في الرياضيات يصبح رياضياً، وعازف البيانو يصبح مؤدي كونسرتو، والاختصاصي اللغوي، يغدو مترجماً أو فقيهاً لغوياً أو لغوياً. والآن، هل ترى معي ان تلك العملية ذات مردود رائع! فلقد أنتجت أمثال فيرمس، وبدروسكي، وجويت، الأعلام الكبار الذين يدفعون انجازاتنا الأصغر. لقد غرزتْ نمطاً في الخيال الذي يُجبر طلاب المدارس (والذكور اكثر، لأن القصة تختلف في حال النساء) الى التطلع كي يكونوا واحدا من هؤلاء. والطريق، كما قال جوزيف كونراد Joseph Conrad «تتم من خلال الانتباه الدائم الذي لا ينقطع الى عمل واحد». وهناك لا شك روعة في هذا التوحّد الذهني، فهو يملأ متاحفنا وقاعات موسيقانا، ويخلق ثقافة رفيعة، ويبدو انه صاحب رفيق للحضارة الراقية. وهو لا يحتاج اكثر من قلقلة المرء قليلاً حتى يضطرب، ومن ثم فان نفس عملية التعلم ـ التكريس للتسلسل والاختصاص ـ هذه تنتج مشعوذين، وقَتَلةً، ولصوص خزنات مالية، ورفاقهم الآخرين.

دعنا الآن ننعطف الى جوانب من التعليم لا تناسب تماماً نمط التسلسل والتخصيص. واكتساب اللغة القومية واستخدامها أكبر مثل. من الواضح، ان تعلم لغة قومية لا يتبّع نفس النمط الذي يسلكه تعلّم لغة أجنبية داخل غرفة الصف في احدى كليات الجامعة. ونحن نعرف ما يكفي عن السُبُل التي يتم بها اكتساب اللغات بالفعل، بحيث يكفي لتعديل الفرضيات القائلة بأن الدراسة النظامية للقواعد وعلم الصرف في

لغة ما هي افضل سبيل لاتقان تلك اللغة. وكتعميم، فإننا مضطرون لقبول حقيقة ان إتقان التكلم، والقراءة أو الكتابة ليس من الضرورة ان يتبع التسلسل ولا الاختصاص، وانْ كان الجميع يقرّ بأن الكتّاب يتعلمون من خلال الكتابة، وربما يتعلمون أكثر من طريق التخصص في تلك الحرفة.

وثمة مسألة أكثر غموضا مما سبق. اذ: كيف يكتسب المرء مهارات سياسية او اجتماعية؟ والحال هنا مثلها في اكتساب اللغة القومية .. اذ يبدو ان الوسط والتشبّع أكثر أساسية من التسلسل. فاضطرار المرء لأن يكون اجتماعيا، يجعله يتعلم أشياء تنفعه. لكن حسب أي نسق وترتيب؟ ولاضطرار المرء ان يكون دبلوماسياً، ومواطناً في تجمّع، تجده يتعلم ان التخصص ربما كان متعارضاً مع الحياة السياسية. ومجمل القول، طبعا، فإن المرء المنشغل البال بالمجتمع يصبح صنفاً من عالِم اجتماع؛ والآخر الذي تشغله السياسة يصبح نوعاً من السياسي ان لم يكن عالماً سياسياً .

تبيّن هذه الأمثلة القليلة، والتي أوردتها من باب القصر لا الحصر، ان المرء يجب ان يعترف بوجود حدود للتسلسل والتخصص في التعلّم. فاذا ما تم الاقرار بذلك فان المرء يغدو أكثر قدرة على التفكير في ان الشمول قد يكون مبدأ مفيداً نافذا في الدراسة الجامعية كما هو التعمق، وفي ان التعلم التسلسلي والتخصصي لهما نصيب أقل من حيث التأثير في تطور الطلاب.

وما دمنا بشراً محدودين، نواجه اتساع المعرفة الهائل، فان إتقان أي من القدرات أو الموضوعات قد لا يكون أكثر من وهم. ولقد عبّر عن ذلك جيداً كنث كوبر Kenneth Cooper، الاستاذ في التاريخ حين قال : «اننا لا نرغب في الاعتراف بأن معرفتنا سطحية، ومع هذا وفي عالم تتوسع فيه المعرفة بتفجر ـ يكون في غير مقدورنا ان نحوز شيئاً غير معرفة سطحية في معظم الموضوعات. ونحن لا نختار بين معرفة سطحية ومعرفة عميقة لمعظم الموضوعات؛ وانما نختار بين معرفة سطحية او لا معرفة أصلاً» . (1975, pp. 90 - 915)

وإذا كان المستوى الأقل من الاتقان مقبولا، فان التعلّم المستمر عن مجموعة كبيرة من الأشياء يغدو وضعا أفضل للمعلم من خيار الماشية: «البقاء في حقل واحد». ان حقولاً قليلة تسوى المتابعة والسعي ـ ما عدا المتابعة بالمعايير الأكاديمية ـ، واعني السعي المعزول الذي تتضمنه هذه العبارة. وقد يجد المعلم الذي يبقى في «حقله» طلاباً

يخلّفونه وراءهم، وبطرق بسيطة جداً. ورغم الصعوبة المفترضة في المتابعة، فان الأمثلة تتتالى عن ظهور دارسين لامعين حقا ينتقلون من حقل الى آخر، ودارسين تضم أعمالهم عدة مجالات. والصعوبة هنا، في جزء منها، هي ان الدارسين ذوي المقدرة المتواضعة - ومعظمنا من هؤلاء - يأخذون الطريق المفتوح أكثر من غيره: الطريق الذي يفرض العمل ضمن مدى ضيق. وحين تطبّق هذه الدرجة نفسها من المقدرة الآسرة التي تفرض العمل، في مدى أوسع فإنها تناسب المعلم غير المتخرج كثيرا.

لقد سبق وألقت وتيرةُ تسارع التغير في المعرفة المحضة والمعرفة التطبيقية ظلاً من الشك على كثير من التخصصات. وهو تغير اقل ظهوراً في نطاق عالم الاكاديميين الحصين منه في العالم الكبير، حيثُ نجد الثقافة في تكنولوجيا النقل، والحاسبات اليدوية، وسيكولوجية فرويد، والسمنتيات العامة، والتلفاز الأبيض والأسود، من كثير غيرها - تعتبر شيئاً طفيفاً .

والحق ان التربية المتقدمة التي تركز على التخصص قليلاً بينما تركز كثيراً على الدراسة المستمرة في ميادين البحث الأساسية التي تتفرع منها الدراسات المتخصصة - لهي تربية واقعية تسوى التجريب .

إن اعتبارات الفروق في مواد التخصص وفي نمو المعرفة وسريانها - تؤيد الآراء المطالبة بشمول أوسع، اضف الى ذلك ان النمط الخطي ذا التسلسل والاختصاص ذو طبيعة حَصْرية. فكلما مضىٰ قُدماً أقصى عنه طلاباً أكثر، لا لأنهم يعوزهم الذكاء، والخيال، والمعرفة، بل لأنهم يفتقدون مهارات معيّنة أو نتفاً معينة من المعرفة .

وأكثر شكاوى اساتذة الجامعات شيوعاً وازعاجاً هي ان طلبتهم يفتقرون الى الخلفية الضرورية، وهي دعوى تَعْدِل القول : ان هناك خطأ في الطلاب، لأنهم لم يعرفوا مسبقاً ما يُفترض أن يعلّمهم إياه الأستاذ. وطوال ما ظل التعليم قبل التخرج يتْبع خطى الدراسة بعد التخرج، ويتصور عالماً من الانفاق يفضي الى انجازات العمل المتخصص، فان ذلك النوع من التعليم قد يستمر بنجاح - (والحقيقة انه سوف يسير بنجاح) - بالنسبة لأولئك الذين يوفر اختيارهم للنفق هدفاً يرتضونه لأنه مقيس على قدّهم. أما التعلّم بأي معنى واسع، فإنه قد لا يسير بنجاح، لأن النوع السابق من التعلم يضيّق اهتمامات الفرد ويقيد امكانات إنجازه .

لكن أشد المناقشات أهمية لصالح الشمول لا بدّ وأن ان تتعامل مع التعليم كفعل. وتؤيد نظرية التعلم الأهمية البالغة للتعلّم ضمن المحيط او البيئة ... حيث يقف تباين

الطلاب في مرحلة ما قبل التخرج الى جانب المعلم الذي يستطيع تقديم أفضل ما يمكن في البيئات المناسبة. وسواء جاءت هذه البيئات من الغنى في الخبرة، والفضول القلق، والفرص السانحة للّهو والدراسة، او جاءت من تعليم هُدف به الشمول ـ فانها ضرورات للتأثير في تعلم الطلبة المتباينين. والأساتذة ينجذبون الى الطلبة اللامعين حين التحضير، فهم أسهل تعليماً، ويكسبون أكثر من غيرهم من التدريس. ومن شأن ذلك بكل بساطة ان يعني انهم أشبه بالأساتذة. غير انه بحكم زيادة عدد الكليات والجامعات ونقصان المهنيّة منها في العقود القادمة ـ فإن المعلم المتقن سيكون هو ذلك المعلم الذي يستطيع توفير البيئات المناسبة لكثير من انواع الطلبة.

إن التربية الشاملة لأجل التعليم ستحوي، لا شك، بعض الأمور المحددة التي يجب أن يعرفها المعلمون عن سيكولوجية التعلّم. والواقع ان عدداً كبيراً من معلمي الكليات الجامعية لا يعرفون عن: «كيف يتعلم الانسان» أكثر مما تعلموه في مساق تأسيسي من مساقات علم النفس، إلا قليلا. هذا اذا كانوا أخذوا شيئاً من هذا القبيل. وتصر المدارس الأدنى، على ان تشمل التربية للمعلم عنصرا كبيراً من سيكولوجيا التعليم، والاحصائيات الابتدائية، والفحوص والمقاييس، حتى وان كان المعلمون والموظفون والاداريون يعملون في جو أكثر احتراماً للخبرة العملية منه للبحث العلمي. ومع هذا فان اساتذة الكليات الجامعية خارج نطاق حقل التربية، والذين يجلّون البحث العلمي، ويحضّرون أساتذة الكليات الأخرى ـ يتحاشون البحث في التفاعل الانساني والتعلم. وأظنني منصفاً حين اعتبر عدم الرغبة هذه أحد مترتبات التخصص، حيث يتم التعرف على البحث، واحترامه في حقل المرء الخاص بينا يظل الجهل بالبحث، واحتقاره في حقول الآخرين هو الشيء العادي المألوف.

وفي نهاية الأمر فإن قَصر برامج التخريج (الدرجة) على موضوع التخصص يتعزز بقوة من خلال هيكلية التربية للجامعيين وطلاب الدراسات العليا. ان واقع ترقيم المساقات الاعتباطي يَحجز الطالب الجامعي ويصدّه بعيداً عن كثير من التعلم المفيد. وهنا يصطدم الفضول بالحواجز عندما تمنح درجات الخريجين .

صحيح ان اتساع المعرفة هائل، وان حجم كاتولوجات الجامعة الكبير يعكس ذلك الاتساع ... إلا انه يجب ان يحصل طلاب ما قبل التخرج على أية نتف من المعرفة يستطيعون. ان التخرج من الجامعة يعني ان المرء لا يستطيع اخذ مساقات الدرجة أو لا يستطيع أخذها للاعتماد، أو أنه يأخذها تحدياً للعادات والقوانين. والجانب الأشد أذى

وبعثاً على السخرية في موقف مدارس الخريجين تجاه مادة التخصص هو الطريقة التي تشطب بها مباشرة العمل في مئات الموضوعات التي لا يعرفها طلابها ولن يعرفوها أبداً. وفي اللغات الاجنبية، مثلا، ما تزال برامج الدراسة العليا عاجزة عن إقرار بدء الدراسة اللغوية باعتباره جزءاً مكملاً من برنامج الدرجة، وكأن الطالب المتخرج وهو في الثالثة والعشرين يختلف بصورة مغايرة تماماً لطالب غير متخرّج في التاسعة عشرة من حيث تعلم لغة مطلوبة. ولو كان هذا الاقصاء ينطبق على اللغات وحدها، لكفاه ذلك سوءاً، لكنه ايضاً ينسحب على المنهاج كله : لا علم نفس، أو علم الاقتصاد، أو تاريخ، أو بيولوجيا، أو أي شيء آخر اذا لم يحصل المرء عليه من حواليه. والمفروض هنا ان معظم التعلم له منافذ دخول تكون مناسبة فقط في مرحلة ما قبل التخرج. وكيفما طورت الدراسة العليا القدرة في موضوع الاختصاص، فإنها تُخرج لنا أعداداً كبيرة من المعلمين الرفيعي التدريب لكنهم غير مثقفين، والذين تكرّس التعليمات المؤسساتية حقول جهلهم .

إنني ألفت الانتباه الى هذه المآخذ في تحضير مادة الاختصاص لأنها تؤثر على إعداد المعلمين. فطالما أن برامج درجة دكتوراه الفلسفة تُعد اختصاصيين في البحث العلمي، وهم يغدون باحثين فعلاً ضمن فروع اختصاصهم، فإنني لا أود التعرض لهم. والحقيقة الواضحة هي ان برامج الدراسة العليا لا تدرب فقط، ولا بصورة رئيسية - اختصاصيي بحث علمي. ان التدريب للحصول على منحة البحث يحوي بعض أشياء تنفع المعلم المنتظر، ويترك أشياء أخرى في الخارج. وتقف التقاليد والعادات في طريق الاعتراف بالأهداف المجزّأة في تربية المتخرجين، والانماط المؤسساتية جاسئة يصعب تغييرها حتى حين يكون قد تم الاعتراف بتلك الأهداف واقرارها. ولما كان اهتمامي الأول هنا هو التعليم، فإنني أقصُر اقتراحاتي على ذلك الجانب من التربية المتقدمة. أنا لا اقترح طرقاً حصرية للباحثين، وللمعلمين، ولا أضمّن ان البدائل المفيدة لبعض الطلاب في بعض الفروع يجب ان تُجعل متطلبات لجميع الطلاب. كلا. فحيث تميل أهداف الفرد، وأولياته، وقدرته بوضوح الى التعليم، فإن هذه الاعتبارات يجب أن تُبرَز بقوة. وهناك متسع الآن، للتأكيد على واحد من الاثنين: التعليم والبحث، ويمكن مساعدة كليهما من خلال امتحان للحاجات الخاصة للآخر وأهدافه .

الفصـل الخامس عشر

إعـداد معلّمي الكليّات

إن موضوع تجهيز وإعداد معلمي الكليات بأفضل صورة، بكـامله، موضـوع تكتنفه الغيوم. وهي غيوم من فرضيات لم تثبت بعد، وقد لا يمكن إثباتها في المستقبل. وهي فرضيات تبحث في المعرفة وتأثيرها. وتتناقض الفرضيات التي أقبلها مع تلك التي يقبلها الكثير من الزملاء. ولا يستطيع أي منا أن يقدّم للآخر أكثر من حجج محكيّة عن أن الفوائد المأخوذة من البحث، إما في امكانات الدارسين المتطورة او في ثمرات أعمالهم، تبرّر فرض الأنماط العامة والأهداف العامة على الأعداد الكبيرة والمتنوعة من الأفراد الذين ينهمكون الآن في الدراسة المتقدمة. وتشير الوقائع في هذا العالم، تمييزا لها من ممارسات العلماء، على الأقل، الى انه لو تمت المحاكاة بين «القدرات» و«النتائج» التي يخرُج به البحث المحض والبحث التطبيقي لكان ذلك المصطلحان كلمتين غامضتين [غير واضحتي المدلول]. وفي الجهة المقابلة: من الذي يقول في التعليم غير أنه ما هو، مثلُه مثل البحث، خيرٌ مفترَض، أثاره قابلة للوصف بعبارات مثل عبارة «هنري آدمز»: «إن المعلم يؤثر في الأبدية».؟ولوشئت ان أناقش ان دراسة أربع سنوات **اضافية** في كلية لما قبل التخرج ستكون تعليماً أفضل لمعلمي الكليات والجامعة من وقت معادل لها في الدراسات العليا، لما جاءني أحد هناك بمعلومات قوية تثبت أنني مخطىء أو على صواب .

قد يشكّ القارىء انني أرمي من هذه المناقشة إدخال تدريب تربوي معيّن في برامج الدرجات العليا. كلا، فأنا أرمي، وبدرجة أكبر، اثارة الجدل حول اقصاء عدة أنواع من التعلّم المفيد والمقنع، بما في ذلك التعلّم الذي يهمّ التعلّم نفسه. وواقع الحال ان كل شيء تقريباً له صلة بالبداغوجيا (الاصول التربوية) قد أُقصي من برامج الدراسات. وتعليم المتدرّب (أو المتمرن) قسم من عدة من تلك البرامج، لا لأنه مفيد في تطوير قدرات الطالب، بل لأنه يساعد طلاب الدراسات من الناحية المالية، ويوفر مصدراً للتدريس الرخيص الثمن. وعليه، فان ريبةً تجاه التربية تقف في طريق الانتباه (وضمن برنامج الدراسات نفسها) لتطوير المهارات في التعليم. وكذلك استخدام المعيدين كمدرّسين بأسعار زهيدة. فهـو يعترض طريق تـطوير تعليم المتمـرنين كجـزء أصيل من التـطوير المهنيّ لطالب الدراسات. واذا كان التحامل على التربية أعظم من أن يمكن التغلب عليه (وأنا أشك في

ذلك)، فإن من غير الحكمة إذن، أن أقترح منهاجاً عاماً لموضوعات التربية لمعلم الكلية المنتظرَ، بل أكون حذراً حتى من الظهور بأنني أناظر بين الممارسات الناجحة وبين كليات التربية. إنني بالأحرى أقترح مراجعة جدية لما يحتاج معلمو الكليات والجامعة المبتدئون أن يعرفوه زيادة على تدريبهم في موضوع اختصاصهم. وسيشمل هذا على التأكيد بعض المعرفة عن التعليم والخبرة فيه. وبقدر محدودية هذا الطلب، فإنه لا يقنَع بما يتم الآن من تلبية الحاجة الى المعرفة والخبرة، خارج العمل «الجدّي» للدرجة أو إضافة الى ذلك العمل. ان تلبية هذه الحاجة يجب ان تكون قسماً مكملاً للبرنامج، يلقى الاحترام، ويكون خاضعاً لعمل المدرسين الناصحين، وقابلاً للاشراف والمراقبة والامتحان، ومفضّلاً في نظر معارض المبادرات الفردية والخيال .. مثله مثل أي قسم آخر من البرنامج .

حسناً ، إذن ، ما الذي ينبغي أن يعرفه المعلم المبتدىء؟ انه يريد معرفةَ كيف يتعلم الأفراد، وهو موضوع أجريَ عنه بحث واسع في كل من التربية وعلم النفس، وإن كان يصعب ترجمة مكتشفاته إلى عمليات إجرائية في التعليم. «ان العجز في تطبيق نظرية التعلم على التعليم شيء لا يمكن إنكاره». هذا ما يكتبه ب . ر بوجلسكي B.R. Bugelski في كتابه الأخير «سيكولوجية التعلم وتطبيقها على التعليم» (ط ١٩٧١ ص ٣٩). وهو يورد تطبيقات هيلجارد Hilgard الأربعة عشر (١٩٥٦)، وقائمة ثورب وشومولر المشابهة (١٩٥٤) ومراجعته هو لأدبيات الموضوع الى أن يتوصل الى قائمة أقصر (١٩٥٦) وكأنها «لقطات دقيقة من أدبيات نظرية التعلّم، الهائلة» .

لقد ظلّت نظرية التعلم أصعب موضوع أطرقه وأنا أدرّس «مساقات في التعليم» لطلبة الجامعة. وسأحاول هنا أن أسرد بعض المبادىء الرئيسية التي يبدو ان فيها تأييداً قوياً محسوساً وتطبيقات مفيدة. وهي مأخوذة من كتاب بوجلسكي والكتب الأخرى المذكورة قبالته، أما التخطيط فهو لي، كما انني المسؤول عن عدم الدقة أيضاً لأنني حاولت الايجاز. وأنا أعتبر القائمة مجرد ملاحظات تهدف الى تشجيع المعلمين أن ينقحوا النقاط المألوفة ويفتشوا عن النقاط غير المألوفة .

- التعلّم عملية ناشطة ، مستمرة ، والفعل الهادف أفضل من الحركات المكرّرة دون هدف. ويتعلم الأفراد الأشياء التي لا يحتاجون ان يعرفوها .
- يحدث التعلم على صورة مثير واستجابة، والأشراطية مصطلح عام لوصف العملية. وجذبُ انتباه المتعلم وإبقاء ذلك الجذب يوفر الشرط الضروري للمثير المطلوب لخلق الاستجابة .

- يتأثر التعلم بوضع المتعلّم ـ الاستعداد المسبق للتفاعل مع بعض المثيرات بطريقة خاصة. .
- يمكن حفز المتعلّمين بطرق مختلفة ليتعلموا أشياء محدّدة. وقد تعترض الحوافز المتعارضة طريق التعلم .
- الوقت والظروف تؤثر في التعلّم الى درجة كبيرة. والافراد يختلفون كثيراً من حيث الوقت الذي يستغرقونه لتعلّم الشيء .
- الترافق جانب مهم جداً من التعلم. والوصف، والرفقة، والتتالي تُعين التعلم .
- التعزيز هو المصطلح العام للحوافز المدخَلة لتقوية السلوك الذي يثير تعليماً أكثر .
- تؤثر المكافآت على مجال أوسع من التعلم مما تفعل العقوبة
- إعادة التعلم أسهل بكثير من التعلّم الأصلي. والتذكر يختلف عن الحفظ، وحين يعطى المتعلّمون المثيرات الصحيحة فإنهم يستطيعون التذكر أكثر مما يظنون عموماً .
- ليس التقدم في التعلم نسقيا، لكنه كثيراً ما يصل مستويات تبطىء فيها وتيرة التعلم .
- التدخل سبب عام للنسيان . فالتعلم الجديد والمشابه يتداخل مع القديم. وتعلّم شيء يساعد كثيراً في إبطال التدخل .
- الاستجابات المتداخلة قد تمنع التعلم. لذا ينبغي إبعادها لزيادة في التعلم .
- تم قبول نقل التعلم دون تمحيص في الماضي. النجاح في تعلم بعض الأشياء قد يسهّل تعلّم غيرها . من الممكن تعلّم كيف تتعلم .

وهناك بعض المصادر التي تدرك تعقيد نظرية التعلم، لكنها تصف بعض ذلك التعقيد بكفاءة، وبعبارات قابلة للتطبيق في التعليم. ومنها :

J. W. Atkinson, *An Introduction to Motivation* (1964).
J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (1968).
B. R. Bugelski, *The Psychology of Learning Applied to Teaching* (second edition, 1971).
Stanford Ericksen, *Motivation for Learning* (1974).
J. W. Getzel and P. W. Jackson, *Creativity and Intelligence* (1972).
J. L. Kuethe, *The Teaching-Learning Process* (1968).
L. Postman, (Ed.), *Psychology in the Making* (1962).
B. F. Skinner, *The Technology of Teaching* (1968).
H. C. Wilcoxon, *Reinforcement and Behavior* (1969).

ربما بات المعلمون الآن أكثر إدراكا لآراء أكثر شمولاً عن تطور الانسان بفضل أعمال علماء كبار مثل (بياجيه) و(اريكسون)، وبفضل مجموعة كبيرة من دراسات أضيق تفحّصت القرائن المختلفة واختبرت فرضيات مخصصة جداً. هذا علاوة عن أن العقد الأخير قد جلب عدة كتب مثيرة عن الوقائع الفعلية في التعليم. وتهتم معظم هذه الكتب بالمدارس الدنيا أو تركّز على جماعات محرومة من الفرص التعليمية، لكن معظم مؤلفي هذه الكتب قد جاؤوا من أهل التعليم العالي في أمريكا. وأقلّ مطبوعيةً بشخصية دارسٍ فرد جاءت دراسات عديدة للطلبة وكلية التربية،من:دراسة «جاكوبس» التأملية (١٩٥٧) عن : أثر كليات محدّدة على التلاميذ ، الى دراسة «وليم بري» (١٩٧٠) التي تتبعّ فيها كيف تغيرت اتجاهات طلبة جامعة هارفارد أثناء سنواتهم في الجامعة. ومع ان كثيراً من هذه المؤلفات قد باتت عتيقة، فإن هناك عشرات من الكتب الحديثة عن ثورة الطلاب، وتغير اتجاهات الشباب، والشباب في الثقافة الامريكية والعالمية، وأثر هذه التأثيرات في التعليم العالي .

هذا تراث من عقد الستينات، ويجب أن يعرفه معلم الكلية المنتظَر من حيث إثارته وفائدته له. ولم يكن هذا الأدب موجوداً سنة ١٩٥٠، ولا في سنة ١٩٦٠، وسنكون عُمياً بمشيئتنا إذا لم نستعمله في الوقت الحاضر. وفي عبارة بسيطة: «ان (التربية) تدرَس الآن باهتمام أكثر ويُكتب عنها أكثر مما يبدو ظاهراً للأساتذة في ميادين العلوم الأخرى ... ان شيوع هذا الاهتمام بالتربية كافٍ لخلق اهتمامات تاريخية وفلسفية في التربية يجب ان تكون جزءاً من موضوع الاختصاص لمعلمي الكليات المنتظرين، ويجب أن تعالج مجموعة أخرى مبادىء الممارسات في التدريس: اجراء الفحص، وضع العلامات، صياغة القراءات والتعيينات، ابداع مساق، وكلها موضوعات سبق بحثها مطوّلاً في هذا الكتاب. ولقد بقي كتاب «ولبرت ماكيشي» الموسوم Teaching Tips وحيداً بالفعل منذ ١٩٥١ كمحاولة قام بها استاذ جامعي لتقديم كتاب سهلٍ يرجع اليه المعلمون المبتدئون. وقد استقى الكثيرَ من ملاحظاته من خبرته العملية، تلك الحكمة العامة التي تميز ممارسات معلم خبير. وأهم من هذا، أن نصيحة ماكيشي قد وثّقها الانتباه الحريص الى النظرية، والبحث الذي يتصل بدقائق التعليم وجزئياته .

ويتصل اتصالاً وثيقاً بالأدب الذي يعالج الممارسات في التدريس تلك الأدبيات التي تنظر الى أنماط أشمل من التدريس، وتبحث في الأشكال التقليدية، كالمحاضرة، المختبر، المناقشة، الصف الكبير، الندوة، ورشة العمل، والمؤتمر، والتي تقترح تهذيباً

لهذه الممارسات القياسنية أو تجديداً فيها. وعلى درجة من الأهمية في الوقت الحاضر تقف وسائل التدريب، والتي تعتمد في معظمها الى درجة كبيرة على تكنولوجيا التعليم، كما تقلل أو تلغي دور المعلم. وكما رأينا في الفصل الثامن، فإن أسلوب «كلر» في التعليم المفرّد [الافرادي]، والتعليم المعان بالحاسوب، والجامعة المفتوحة ... كل هذه تجديدات باتت وطيدة. والكتب والدوريات الخاصة بهذا المجال متوفرة تماماً .

والآن : هناك محتوى ، متنوع ، ومثير ، ومفيد، في هذا المجال. فكيف نستفيد منه؟ من بين الطرق الأكثر فعالية وسيلةٌ هي الأكثر شيوعاً في الدراسة العليا: الحلقة الدراسية. ويفي التعليم، كموضوع اختصاص، يدرسه طلبة الدراسة الذين يتحملون مسؤوليات تعليمية ـ بمعظم المواصفات لحلقة دراسية: مكان لتبادل المعلومات ولتفحص البحث من زاوية نقدية، ولبحث الخبرات في التعليم، ولتغذية الدراسة المستمرة. وسيكون لدى الطلاب الباحثين إذ ذاك خبرات مشتركة واهتمامات مشتركة، كما يستطيعون أن يفحصوا بصورة مشتركة المعرفةَ التي تفيد في الموضوع قيد البحث. ولا يستطيع الأستاذ الجامعي أن ينزلق بسهولة الى دور الخبير ويصبح محاضراً، كما انه لن يحتاج الى العناوين الكثيرة المفيدة للتعليم كي يؤجلها الى أن يُعد الطلاب اوراق تلك الحاقة. ان إدارة الحلقة نفسها ـ كيف يتعلم الطلاب في هذه الخلفية ـ هي في ذاتها جزء من مادة المساق. زد على هذا أن الهيئة التدريسية في الجامعة في حاجة الى هذا العرض. فليست الحلقات التدريسية حول التعليم مِلكاً «للمختص» بالتعليم، بل هي مشروع مشترك بين الهيئة التدريسية في الجامعة وبين الطلاب، باعتبار الطرفين زملاء في العمل. والواجب أن تكون الحلقات حول التدريس جزءاً روتينياً من دراسة التخرج لجميع الطلاب الذين يخططون لأن يكونوا معلمين. إذ يجب عليهم أن يدخلوها كاعتماد في درجتهم. وهناك نماذج لهذه الحلقات في فروع كثيرة في عدد كبير من الجامعات، وإن لم يكن في أغلبية البرامج أو المؤسسات التعليمية .

ويجب أن تضع الحلقة الدراسية حول التعليم لنفسها عدداً من الأهداف الرئيسية. وأحد هذه الأهداف أن توسّع مفهوم المعلم المنتظر عن : كيف يتعلم الأفراد. والثاني أن تزيد في تفهّم طالب الدراسات لطبيعة الطلبة الجامعيين. والثالث أن تطوّر في نفسه شعوراً أقوى بالثقة، كمعلم وكدارس، وكرجل تكون شخصيته جزءاً من تعليمه، ومندمجة مع ذلك التعليم. والرابع أن تعالج ذلك المجال الواسع جداً الذي يهمّ جزئيات التعليم : السلوكات والبنيات، وضع العلامات، إجراء الفحوص، والتجديد. ان المعلم

نادراً ما يملك الفرصة ـ حالما يرتبط كليّاً بعمله ـ لأن يرى نفسه كما يراه الآخرون، أو لأن يواجه جزئيات التعليم إلا في نهاياتها. والحلقة الدراسية حول التعليم تزوده بتلك الفرصة، وتجعله فيما بعد، شخصاً متقبلاً للنقد الذاتي وتبادل وجهات النظر فيما يتعلق بالتعليم .

وليست الحلقة التي أدعو لها هي اجتماع المعيدين الأسبوعي لمناقشة: كيف نعمل هذا أو ذاك من مساق معين، غالباً ما يكون مساقاً متعدد الفصول يتقاضى طلبة الدراسات فيه مرتبات زهيدة ، وينال الجامعيون تعليماً ضعيفاً . ان مثل جلسات التدريب هذه، التي تستعملها ادارة القسم في الجامعة لإراحة ضميرها واستباق شكاوىٰ الطلبة من «المعلمين تحت التمرين» ـ لها مكان آخر . وهي بصورة عامة تفتقر الى الالتزام من الهيئة التدريسية، وتركّز على مجموعة ضيقة من الاهتمامات، ويُنظَر اليها كحاجة تنشأ من توظيف المعيدين أكثر منها موضوعَ دراسة حيوي يشكل أحد عناصر برنامج الدراسات. ان حلقة الدرس تعتمد على كون طلابها يعملون في التعليم، لكن لها اهدافاً أوسع من تقرير أي الأشياء أصلح للمساق أ ؟ ، أو : كيف يتعامل المرء مع محاولة الغشّ في ذلك المساق بعينه؟ ولو تُرك طلاب الدراسات الى ترتيباتهم الخاصة وتم تجميعهم في المساحات الضيقة التي تقدمها الجامعات في العادة ـ لأداروا تلك المناقشات العملية ومبادلات الرأي بطريقة ما . والحق، أن جعل حديث الشارع ذا صفة رسميّة ليس تحسّناً؛ اما احترامه، واضافة شيء اليه، وتقويته فذاك هدف أكبر من «رسميته».

وللتكنولوجيا فائدة في هذا الموضع. إذ أن توفّر تجهيزات التليفزيون، والكاميرا المحمولة على الخصوص ـ يجعل من الممكن لجميع المعلمين المنتظَرين ان يشاهدوا أنفسَهم أثناء العمل. ومثلُ هذا لتشغيلُ شريط الى الوراء. فهو لا يفتح طريقاً الى التفكير اللاحق: كيف سار الصف، فحسب، بل الى تشخيص الجزئيات التي تؤثر على نتائج ذلك السّير وحل مشكلاتها، أيضاً .

ولا يزال «التعليم بالممارسة» كما يسمونه في كليات التربية، يشكل القسم الأكثر قبولاً وفعّالية في برنامج تدريب المعلمين. فالمعيد يتعلم من خلال العمل، كما هي الحال في برنامج الدراسات نفسه. ومثل هذا التعليم الفعلي، غير الخاضع كثيراً للإشراف بقدر ما هو تناسُق بين أقران والهيئة التدريسية ـ هو لبّ تعلُّم كيف تعلِّم. ولا يجوز أن تحجب الأمور التي بحثتها سابقاً هذه الحقيقة. لقد توصّل المسح الذي اجراه «كوين» و«إريكسون» لبرامج تدريب TA بين الخمسين جامعة التي تنتج أكثر شهادات الدكتوراه

.. الى أنه «في أواسط الستينات أجرتْ الجامعات عدداً قليلا من التعديلات الادارية، وأقلّ من ذلك تعاقدات موقوتة تجاه أخذ المسؤولية الرسمية لتدريب «المعلم تحت التمرين». ولم تكشف قراءاتي واستشاراتي خلال السبعينات أي تغيّر». ويعلّق اريكسون قائلاً : «بدت مساقات الأساليب وكأنها لعنة عالمية. ان ثلث الدوائر (الجامعية) تقريبا قد اتخذت ضمنياً موقفاً يقول ان «المعلم المتمرن» يتعلم تشكيل القضايا التربوية لوحده، وان يضع حلوله الخاصة لها». (ط ١٩٧٤ ص ٢٢١) .

إن الاستنتاج الذي أسير نحوه ـ المتضمَّن في جميع هذا الكتاب ـ هو أن مهارة التعليم لا يتم تعليمها للغير بقدر ما تتم تربيتها حتى تظهر الى الوجود. وعلى أساتذة الجامعة ان يعرفوا بقدر ما يعرف البستانيون عن العناية الضرورية ويشعروا بالاعتزاز في الإزهار النهائي. وحين يُترك الطلاب دون رعاية، كما هي الحال عموماً، فإنّهم ينالون أقلّ مما لهم الحق في أن يتوقعوه من ناصحين يعرفون التعلّم ويهتمون بشأنه. ولما كانوا مكرهين على منح التعليم اهتماماً ثانوياً، فقد يضيع عليهم ذلك الهدف المركزي في ان يتطور واحدُهم كمعلم: معرفة نقاط قوته ونقاط ضعفه. اتّباع مَيْله، والاستفادة العظمى مما لديه. وقد وضع استنتاج «كوين» بخصوص أفضل برنامج تدريب للمعيدين أهمية بالغة على موقف رئاسة القسم في الجامعة وكبار اعضاء الهيئة التدريسية بخصوص الاعتراف بأهمية التعليم.

وهناك هدف إضافي لبرنامج الدراسات الجدّي لإعداد معلمي كليات ممتازين، وهو : إبطال الآثار والنتائج السيئة من دراسة التخرّج نفسها. لقد وُصفت التربية في «مدرسة الخرّيجين» بأنها «التعلّم والمرء على ركبتيه». والتربية الافضلُ على التأكيد هي «التعلم والمرء على قدميه». وقد يدعو العجز عن تحطيم عبوديّة طالب الدراسات معلمين جدداً الى مباشرة التعليم بافتراضات مسبقة عملت على تشكيلها الخبرة الحديثة، كالقول: النقل اللفظي السلبيّ اسلوب فعال من أساليب التدريس؛ وان لدى طلاب الكليّات مدى انتباه طويلاً، وانه اذا حضّر المعلمون دروسهم جيداً وظلوا يتكلمون فإن شيئاً سيّئا لن يحدث؛ وان السلطة والصدق موجودان في الشخص الذي خلف منضدة القراءة في الكنيسة. وكل هذه الافتراضات المسبقة تضرّ التعليم .

وبدلاً من أن يقبل المعلمون المنتظَرون نماذج تعليمٍ مستقاة من ممارسات مدرسة الخريجين، فانه يجب ان تتاح لهم الفرصة لأن يفحصوا تشكيلة من المواقف والأفعال التعليمية فحصاً تحليلياً .. ولقد تم القيام فعلا بمحاولات مثيرة لالتقاط سلوكات تعليمية

على شريط سينمائي (انظر بيردين وكرويك شانك (Burdin and Qruick shank 1974). وفي أحد هذه الأفلام تعيّن شابة موضوعاً لأحد الصفوف في مدرسة ثانوية. وهي تريد من طلابها ان يكتبوا سيرة حياة قصيرة، وتعاني بعض العناء في توضيح توقعاتها. وهي واقفة، تعرِض بوضوح وباختصار ما تتوقعه، وتشرح الاسئلة لزيادة توضيح التعيين. وفي نقطة من المناقشة التي بدا ان اغلبية الطلاب يشاركون فيها، تتبين المعلمة ان عدة طلاب يفهمون ما تريد منهم، لكنهم يفضلون كتابة سيرة حياتهم الذاتية .

هنا لحظة مواجهة شائعة بين الطلاب والمعلم. وواضح ان خيار المعلمة محصور: الاستسلام لاهتمام الطلبة وما يرون، أو الثبات على ما تقصده هي . ويستطيع المرء بسهولة ان يتصور الاسئلة التي تدور في رأسها: «أتراهم لا يعرفون الفرق بين سيرة الحياة، وسيرة الحياة الذاتية؟ هل يخدعونني؟ أليست سيرة الحياة موجودة في خطة الدرس؟ كم من الوقت يجب ان استغرق لأنهي الجدل؟ هل عليّ ان أناقش القضية أصلاً؟ من الذي يدير العرض هنا؟».. لقد امتدح معظم الاساتذة الجامعيين للغة الانكليزية الذين شاهدتُ معهم هذا الفيلم ـ مهارات المعلمة وللأسباب ذاتها تقريباً . غير انه، بحكم ان اساتذة الكلية يعملون في جو أكثر حريةً من معلمي المدارس الثانوية، فان الأغلبية شعرت أنه كان يجب على المعلمة ان تخضع في وجه الحماسة التي عبّر بها افراد الصف، وان تغير موضوع التعيين. وعلى كل حال فقد تمسكت المعلمة بخطتها مع حزم وبعض الاحترام. وأطرفُ التعليقات حول سلوكها هو ان حضورها البدني طوال عرضها الدرس لم يكن يتفق البتّة مع نطقها. الى هذا اشار احدهم معلقاً: لقد قادت كلماتها الطلاب الى أنها قد تكون متقبّلة ما كان يسرّهم ان يكتبوه. كما قال: لو نظر المرء من قرب الى عرضها البدني، لاستطاع ان يتنبأ بالذي ستختاره في النهاية. كانت وقفتها مشدودة، (هكذا اشار عندما عاودنا عرض الفيلم) وانظرْ الى ذراعيها تجدهما متماسكين، ويديها مثبتتين على الكتاب. أما انسحاب بدنها فهو كله في وضع المعارضة .

ان هذا الفيلم وأمثاله تعزِل الأفعال التعليمية بحيث يغدو المتفرج واعياً (بين اشياء اخرى) الى الطرق المعقدة التي يَعْرِضُ بها المعلمون انفسهم، فينجحون أو يفشلون في خَلق أثرٍ عند طلابهم ... ولا يستطيع المرء ان يخرج من مشاهدة المعلمين في العمل، أحياءً أو على شريط او فيلم ـ دون الاقرار بأهمية الحضور الجسدي .. وبقبول تلك الأهمية، تتاح للمعلمين فرصة لجعل الملاحظات الدقيقة عن انفسهم وعن غيرهم تعمل عملها. وعلى المدى الطويل، فان الاستعدادات (الفردية) عند الفرد للتعليم المشكّل

في مدرسة الخريجين لهو موضوع مهم بقدر الموضوعات المواجَهة والمهارات المكتسبة. لكن كثيرا من الاستعدادات التي أقدّرها ـ احترام التعليم، التساؤل حول العملية، تقبُّل ما يتم اكتشافه، الرغبة في العمل كيما يصبح معلماً جيداً ـ انما تنبع من الاعتراف بأن التعليم له مادة. فان سار تطوير المعلم بصورة سليمة في سنوات الدراسة الرسمية، فإن هذه الميول ربما تجلّت بعد ذلك .

دعني أنتقل مباشرة الى بعض الاتجاهات التي اعتقد ان المعلمين المبتدئين سيجلبونها الى التعليم، مهما كان محتوى ونوعية عملهم في دراسة التخرّج. والأول منها هو الكلام. ولقد أطنب ارسطو طاليس في الكتابة عما تجري ترجمته بصورة عامة الى لفظ «العظمة»، وهي الاكتفاء في ذات الشخص او الممتلكات، والذي يجعل «الكرم» ممكناً. أنا أشك في ان الكرم ليس قوة مشتركة بين المعلمين الشباب، وأنها تنمو بين المعلمين الأكبر سناً حين يفقدون نظرتهم الى خصوصية تعلّمهم ويغدون أقل استعدادا لحماية المعرفة التي فازوا بها بمشقة منذ عهد قريب. ويخضع المعلم الشاب لتعليمات مؤسساتية كثيراً ما تعارض دوافع الكرم في نفسه. فهناك شخص ما في «النظام» يقوم بالمراقبة، وعلى المرء ان يكون صارماً حين يطلب حقه من العمل، وبخيلا في الثناء والمكافأة. وقد يكون هنا توازن سليم في عنف الشاب وتساهل الشيخ ... لكن، لو نحّينا هذه الميول الممكنة، فأنا أشجع السخاء في البداية. ان الاستعداد الصحيح لتقبل المعرفة هو استعداد تدفعه بقوة حقيقة ظاهرة، هي: ان المعرفة، وإن سمحت بشعور الرغبة في الحيازة والمِلكية، فإنها لا تعاني أية خسارة حين تُقتسم مع شخص آخر او تعطى اليه. والتعليم مع توفر هذا الاستعداد الأساسي عطاء دائم، وفرصة دائمة للاحسان .

أما بخصوص السخاء للطلاب، فان قليلا من الناس قد تضرّروا بسبب من اعتبارهم اسخياء. والثقة القلقة حول: ماذا يستطيع المرء ان يتعلم، و :كم يعرف المرء بالمقارنة مع شخص آخر ـ في حاجة الى الاستقرار والاطمئنان .

ويُعد التخلّص من الشعور بالتفوق واستبعاد الجرأة الوقحة التي ربما اكتسبناها اثناء سعينا الخاص، جانباً آخر من الكرم. ان أحد الشخصيات الشعبية في التعليم هو الاستاذ البالغ الوقاحة، الذي يمتلك القوة الطاغية للدراسة والتعلّم بحيث يبرّر تلك الوقاحة. والحق، أن أفعال الجرأة الوقحة تجتذب المعلمين، ولو بعامل وجود القدرة والفرصة لإظهارها بطرق شتى. وهي الأخرى جزء كبير من التعليم. وتعمل الوقاحة احيانا، وان كان دائماً على المدى الطويل ـ بمثابة وقود لثورات الغضب التي تدفع الطالب

المذَلّ ان يتجرأ حتى على المعلم الجريء. وفي الحقيقة، فإن الجرأة الوقحة في القصص الشعبية قد تلقى التقدير أكثر ما تلقاه، لمجرد إشباع الرغبة في رؤية اصحابها يسقطون من مرابضهم. ومثلهم يلقى المعلمون الوقحون، او ينالون نفس المكافأة عندما يلقاهم من يعطيهم ما يستحقون من جزاء .

والرغبة في الدخول في المخاطرة استعداد آخر يستحق المداعبة. ذلك أن مهنة التعليم ليست مهنة أمينة، لا للطالب ولا المعلم. وفي العبارة طبعا شيء من الاستعارة، اذ يبين ظاهراً ان التعليم في الكلية مهنة أمينة، ونظيفة، ولا تتطلب الكثير. ولكنني، هنا كما في مواضع أخرى، لا أهتم فقط بماهيّة التعليم. ان التعليم الذي ينال تقديري هو التعليم المغامِر من حيث النتائج التي قد ينطوي عليها للمتعلّم ومن حيث الفرص التي يجدها المعلمون في ممارساتهم .

وفي الخمس سنوات الأخيرة من اشتغالي بالتعليم، زاد تقديري للمغامرات، لأن الحوادث تراكمت، كما قادني الاقدام على المغامرة فيها الى تجارب وخبرات شاذة. وقد تضمّن كثير من هذه المغامرات ان المعلم كان راغباً في التساهل كيما يدع الطلاب يذهبون أنى شاؤوا. كما تضمّن بعضها خيارات في أمور تقع خارج الحدود الأمينة والمقبولة منذ أمد بعيد. بل ان بعضها قد انطوى على ما سمّاه «ثورو» «التبذير في الاتجاه» او طريقة التساؤل. وعلى كل حال فقد كانت جميعها مغامرات ترشدها الخبرة والحس بالمسؤولية. كما كانت جميعها خيارات ولّدت القلق والمتاعب، وتركت نتائج مشكوكا فيها، واقتربت من الاخفاق. وكانت كلها تقريبا مخاطرات محسوبة، وان سار البعض منها بطريقة شاذة. وقد بدا معظمها مخاطرات تبرّره الحصائل غير العادية للتعلّم الفردي. وفي أبرز واحدة من هذه المغامرات كانت الحصيلة غرفةً مليئة بالطلاب يكتشفون عواطف كل واحد منهم تجاه الآخر، في فعل التعلّم، وهي حالة أخلت المعرفةُ فيها الدربَ الى التنوير .

وللمعلمين الشباب يكون جانب الارتباط بالواقع من المغامرة هو الاخلاص. ولستُ أعرف ما اذا كان الناس يزيدون امانة واستقامة مع تقدم العمر، أم لا يفعلون ذلك .. والبراءة منسوبة بحق الى الشباب، ولكن : هل تتضمن تلك البراءة امانة أكثر أم لا ؟ هذا ما لا اعرفه ... ومع ان المقدرة في افعال الانحراف، وعدم الاستقامة تزيد بفعل الخبرة ، فأنا اظن انني زدت امانة واستقامة مع مرور السنين، ربما ليس لأن طهارتي قد زادت، ولكن لأنني استطيع الآن تحمّل ذلك .

وأكثر مظهر من مظاهر عدم الامانة شيوعاً وإغاظة للآخرين هو التظاهر بأنك تعرف ما لا تعرف بالفعل، ويعود ذلك الى الغرور او نقص الثقة بالنفس. ويقود التباهي والدفاعيّة دائماً الى طريق واحدة. والثقة هي المفتاح في اتقان معظم المهارات، أما اشد صور التعليم حزناً في نظري فهي صور المعلمين الذين فقدوا الثقة، حتى بات تصوّر مواجهة الطلاب لديهم أمراً مؤسياً، مفزعاً، وشيئاً مستحيلا.

ان بناء الثقة يشبه اكتساب الفضيلة، فأنت تكتسب الثقة عبر كونك واثقاً بنفسك. ثم يأتي التصرف الواثق، او عدم التصرف من موقف الدفاع، على الأقل، مع مقاومة الميل الى التباهي، واظهار امتنانك لكل ما ومن يمنحك التأييد..

ولربما تنامت ثقة المعلم أعظم ما تفعل من خلال رعاية روافد التعليم الصغيرة، واتقان الشيء البسيط، والجزئيات غير المحددة من إعداد المعلم، ومن أدائه ايضاً. ويتضمن الإعداد الذي أتصوره امتلاك موضوع واحد، مادتُه موقتة بحيث تناسب الساعة، ومركزةٌ على أهداف محدودة، ومدروسة من ناحية الاسئلة الممكنة، وموجهة الى غاية. هذا هو نوع الإعداد الأساسي الذي أتصوّره. ويقدم تسجيل بعض التظاهرات التعليمية على أشرطة طريقةً جيدة يتفحص بها المعلم وبصورة شخصية ـ التردد ، والتشوشات، والمواربات التي تدمّر الثقة أمام الجمهور. ويستطيع التحدثُ مع الآخرين حول التفصيلات مهنة التعليم حسم التردد الذي يعترض طريق الفوز بالثقة بصورة مباشرة. كما ان اعتراف المرء بمخاوفه، وشكوكه، وعيوبه ـ طريقة معروفة تكسب المرء فهماً أساسياً لحسناته ومساوئه.

هذا ويساعد قضاء يوم ناجح في الصف أو مجموعة متعاقبة من الأيام الحسنة،(إن شاء الله)، أكثر من الجميع .

ومع أنني أفضّل أن أرى المعلمين يسعون بانتظام لكسب المهارات التعليمية، فأنا أرغب لهم ايضاً ان يعرفوا رخاوة أساسية في حرفتهم. ذلك ان التعليم، شأنه شأن الكتابة، حرفةٌ تجد طريقها المضبوط للخلاص كل مرة. لقد كان لي جدل حامٍ مع معلمة للّغة الانكليزية اضطررتُ فيه الى اعلان ان المعلم يستطيع ان يكون منظماً الى درجة عالية جداً. وبدا لي ذلك حقيقة بسيطة، تنطوي عليها ملاحظة «مافيل» القائلة: «هناك بعض المشروعات التي يكون فيها عدم الانتظام، الحريصُ هو الأسلوب الصحيح». لكن عبارتي هاجمت الحقيقة المعروفة. كان التنظيم لدى المعلمة في أوج صوَره، فهو يقارب

السماء او هو السماء، اما بالنسبة إليّ، فإن التنظيم مثله مثل المبادىء العامة الاخرى، التي تحكم حياتنا. انه كالحرارة. وهي توفر مدى يستطيع الآدميون العيش فيه براحة. لكن فيها نهايات قصوى، يبدأ عندها التعب. ويعرف الطلاب ـ من تلاميذ الصفوف الابتدائية الدنيا حتى صفوف الحلقات الدراسية أؤلئك المعلمين المنظمين أكثر مما ينبغي، بكل بساطة. ويجوز ان تشوه النزعة الى التنظيم تلك العلاقات الواقعية بين الأفراد المختلفين. فالقوة المنظِّمة في المعلم مثلا قد لا تترك للطالب الا قليلا جدا يعمله هو، كما تقدم امكانيات أقل مما ينبغي لتشكيل بِنية تكون أقرب الى فهم الطالب الخاص. ويستطيع المعلمون، كما أخبرني أحد الطلاب يوماً أن يكونوا «منظمين بشكل جميل لكنهم جامدون مثل جهنم».

إن مفهوم هذا الطالب عن «التنظيم بشكل جميل» يعني أن هناك جسداً (مادة علمية) مختزناً مسبقاً بعناية، العناوين الرئيسية والفرعية فيه منطقية لا ثغرة فيها، ودرجة التركيز والتفريع مناسبة للمادة، وهو يبدأ في الساعة المفروضة وينتهي مع قرع الجرس، لكنه لا حياة في ذلك الجسد. أما ما أعنيه أنا فهو ذلك التنظيم الذي يترك مجالاً للتنظيم اثناء سير العمل، فالمعلم يقدم الصورة التخطيطية لموضوعه، لكن بنية الموضوع تخلق نفسها، لا من التصميم وحده بل من الافكار الثانوية، والانحرافات، والعوائق، وصدف الحظ الحسن ايضا. ولا يُثبت التنظيم جدارته عندما يواجَه بالمعايير الرسمية وإنما عندما يضم الأشياء بعضها الى بعض بنجاح في فهم الطالب.

والصراع بين التنظيم الرسمي وفهم الطالب واضح في شكاوى الطالب التالية : (Ad Hoc Committee On Quality of Teaching, 1970, p.23) خذ معلماً ظل يدرّس مساقاً لبضع سنوات، ومن ثم فهو يبقيه كله مخطّطاً ومحاضراته مكتوبة .. وكل شيء جاهز. انه يدرّس، لكن شيئاً ما، ساراً بصورة خاصة لصفّ معيّن، يفتق سؤالاً ما. ها هو الرجل يصيح «آه، آه، إننا نقترب من نهاية الوقت هنا». ويمكنلك ان تقدّر أن الرجل لن يستطيع اعطاء آخر محاضرة من المجموعة إذا ضاعت منه ١٠ دقائق في أية جلسة. وهذا شيء مدمّر في نظري، لأن قدراً من التعلّم الثمين يظل يسير بصورة سليمة حتى لو سمح المعلم بالاستماع إلى الأسئلة، وأجاب عنها ... يجوز أننا (نحن الطلاب) لم نبلغ بعد الى هذا الحد في كامل هذه السلسلة الطويلة التي خطّطها المعلم لنا، لكنّنا قد نحصل على خبرةٍ أكثر ونتعلّم أكثر مما نقطعه في الدراسة فعلاً. كل ما افكر فيه هو موظفو مكتب البريد .. أنت تدخل المكتب. ولو أردت ان تخالف خطوة واحدة من الخطوات المتّبعة، فما أسرع ما يتساقطون مِزقاً ...

وأراني مدفوعا الى ذكر ذلك التشابه الظاهر بين التنظيم الجيد واحـد جوانب الموسيقى، وهو الارتجال. يظل ينجح الارتجال في موسيقى الجاز ما دامت النغمة تتحرك ضمن مدى صوتي منظم. وتتوفر قناعة الموسيقيّ ورضاه من محاولة الارتجال نفسها ومن انجازه ايضا. ولا يقع ما تتم محاولته وانجازه ضمن سيطرة العازف المرتجل وحده، بل يعتمد على العازفين الآخرين كما يتأثر بالمستعمين أنفسهم .

والجدير بالتأمل هنا هو تلك الطريقة التي يبدو ان التعلّم يتبعها في نموه. ولا يتم ذلك انطلاقا من التمسّك العبودي بمجموعة محـددة من التوجيهـات، ولا من التقليد الدقيق للمهارة المبداة، وانما يتم بفعل بعض الحرية في اتّباع الميول والتلميحات. ولربما ان الضبط الدقيق مستحيل في حال المتعلّم. وفي عملية التراجع عن عمل ثم الرجوع اليه ثانية، فان المتعلّم لا يقترب من التعلم أكثر فحسب، وإنما يجعل التعليم داخلياً فيه، وجزءا من نفسه ايضاً. ومع غرفة مليئة بالطلاب تكون الفكرة التي لم تعبّأ بصورة كاملة مسبَقاً ذات أثر أكبر، وفرصة أكبر لدعوة الطلاب الى المشاركة، وامكانية اكبر لنقل رأي المعلم فيما الفكرة تكامل نفسها.

وقد يولّد التقدم في اتجاهٍ اقترحه طالب مستثار حماساً أكثر من اتّباع الاتجاه المطروق تماماً الذي وضعه وفرضه المعلم. ان الامكانيات الكثيرة والمتنوعة التي تنفتح عندما يَعرض المعلمون أنفسهم وصفاً للاندفاعات التي يقدمها ملء غرفة من الطلاب ـ لهي سبب كاف لتطوير مهارة في الارتجال .

والاستعداد الأخير عنـد المعلمين، لأن يتـطوروا هو تعليق الحكم عـلى الطلاب وطاقاتهم. وتنبع هذه النصيحة من خبرات معلمين كانوا يهبطون الى أماكن «مفاقس» طلابهم حيث يدقون قدرات كل طالب. وقد نفَذَ دونالد بارثيلم Donald Barthelme الى ما أريد قوله، مرة واحدة والى الأبد (ط ١٩٦٤، ص ٥ـ٦) حين قال :

> ان مشكلة باسكر فيل، في «مدرسة الكتّاب المشهّورين» في وست بورت من كونكتكت، بل في كـل جزء في العـالم هي انه بـطيء: «ذاك الولد البطيء، ذاك. » هكذا قال معلمه الأول. و«ذاك الولد هو الذي تسمّيه (بطيء حقاً)»، هكذا قال المعلم الثاني. و«انه ابن كلبة بطيء». هكذا علّق عليه معلمه الثالث، في اجتماع دعي لبحث تشكيل برنامج خاص للطلاب الضعاف، حيث برز اسمُ باسكر فيل في المقدمة .

كلّنا نُصدر مثل هذه الأحكام، حتى ان ربع ساعة من العمل قد تكفي لوشم طالب بمستوى معين: أ، ب، أو حـ ، طيلة عمله في الكلية. ويمكن ان تُصدَر على الصفوف بكاملها أحكام مثل هذه، سواء تلك التي نعلمها نحن أو يعلّمها الآخرون؛ وعلى المسافات المسْحيّة التي يستحيل تعليمها، والحصص الأولى التي هي لعنة للطلاب، وعلى خدمات التعليم العام التي لا نلحظها. وليس الكثير من هذا حكما استباقيا بقدر ما هو عدم وجود حكم. ولا يجوز ان يخلَط بين الحكم المتحفظ وبين عدم الرغبة في ممارسة اصدار الحكم. ويفرض التعليم ان تُتخذ فيه أحكام على الدوام، وان يُتخذ الكثير منها في اللحظة ذاتها. ولذا فإني لا أطلب أن يتم تطوير الفضيلة في هذا الموضع. إنني أحسم الأمر بالقول: دعنا أولاً نحاول أن نعرف عمّ نتكلم ولأظل متواضعاً وذا أملٍ حول ما الذي لا نعرفه، لأن هناك أشياء قليلة نتعلمها الى الأبد. وعندما يدخل هذا التعليم فيه القدرات، وميول الغير أو تجاهاته ليتعلّم ـ فان قاعدة الحكم عندنا تغدو مشكوكاً فيها جداً .

ليس المعلمون الجيدون الذين أعرفهم كلهم قدوة ومثلاً، حتى في تلك الفضائل التي اخترت التأكيد عليها في هذا الكتاب. ومع ذلك، فان تطور المرء كي يكون معلماً يشمل، مع زيادة الحكمة، ان يكون المرء اقل تعجلاً في إصدار الحكم، وأكثر كرما، واقل جرأةً مع البقاء واثقاً تماماً، وزيادةً في الامانة مع نفسه وطلابه وموضوع الدراسة، ودخول مغامرات أكثر، والبروز دون المباهاة، وقلة الصبر على الجهل دون تخوّف منه ... وكل هذه الصفات، في جزء منها، مسألة تطور شخصي، لكنها ليست على غير صلة بتعلّم أساليب التعليم، واكتساب المعرفة، وتوسيع أفق المرء المهني .

ولم يجر ذكر ما يؤثر على المعلّمين أكثر من غيره حين يبدأون العمل حتى الآن، وهو تلك اليد المرئية وغير المرئية، يد المؤسسة التي توظفهم. وهي يد تعمل عملها بمراسيم تنصيب، وحفلات استقبال، وبيانات وجداول، وتصميم مساقات، ومذكرات، ولقاءات ـ وكل تلك التفصيلات التي تشكل جزءاً من التربية المؤسساتية الصبغة. ولا شك ان الكرم، والامانة، والتحفظ في الحكم، والرغبة في خوض المغامرات ... كل هذه مهمة تقريبا للحياة ضمن إطار مؤسسة كما هي مهمة للتعليم. أما التفاصيل الفعلية عن: كيف تعمل بيروقراطية ما، وكيف يعمل الفرد بأفضل صورة ضمن تلك البيروقراطية ـ فهي موضوعات تسوى الدراسة، لكن الى حد معقول.

الفصـل السادس عشر

كلمـــة ختاميــــة

أجدني وأنا أسير إلى نهاية هذا الكتاب مشدوهاً مرة ثانية من حقيقة ان التعليم أكبر بكثير من ان يُحصر في كلمات. ويمكن أن يكون التعليم محكيًا، فلا يُسرد، كما يمكن الاقتراب من حقيقته أكثر ما يمكن في ذلك التبادل الذي لا ينفذ بين الأساتذة والطلاب، عن هذا الطالب، وهذا المعلم، وهذا الموقف. من هذا المنظور، يكون التعليم مُرضياً لمعرفة ما يحدث يوماً بعد يوم، وفي بعض لمعات تبيّن أثر التعليم على التعلّم في المجال الطويل. غير أنه ليس هناك أستاذ كلية حراً في أن يعلّم ويتمتع بالتعليم بهذه الطريقة، اذ ان ثمن تكريس المرء نفسه للتعليم، كمهنة يتخذها ـ هـو التزام بمـؤسسة تعليميـة. وفي ذلك مكاسب ومخاسر. فَدَخْلُ المعلم مثلاً لا يعتمد البتة على الطلبة الذين تعلموا ولا النتائج التي حصّلوها، بيد أن حياته المهنيّة لم تعد أكثر حريةً من الوقائـع الفعلية في حيـاة المؤسسة .

«ان دبلوماسية الجامعة شريرة للغاية»، هكذا قال أحدهم، «لأنها تنـطوي على خوازيق صغيرة». والحقيقة في هذه الملاحظة تجعلني أختصر بحثي في الحياة السياسية للمعلم، مهما كان قدر السياسة التي تَشْغَله. ان العمل في اللجان، والتعيينات الادارية، والتعامل مع البيروقراطية ـ ليست هي جوانب الالهام في التعليم في الكلية. وليس اعضاء مجلس السنـاتو في الجـامعة اشخـاصاً ملهمين، وانما يُبـرَّر حضورهم كمـا يُبـرَّر الديمقراطية، بكونها: أفضل من جميع بدائلها الأخريات. فإما ان يخدم الفردُ كمواطن مسؤول ويأخذ نصيباً، وإلا فعل ذلك شخص آخر بطريقة أسوأ. وهناك وهمٌ سائد مفاده أن الهيئات الحاكمة ـ اعضاء مجلس الكلية، وهيئات تدريس الكلية، والقسم، وجمعيات الكلية، والموظفين الذين يسيرونّها ـ انما يهتمون فقط بالقضايـا الحيويـة. اذن، فإن التحرر المتعلق بالمستوى الفعلي للتسيير تحرّر عام وقاسٍ. وقد يكون من الممكن انقاص التوافه التي تنهك رؤساء الأقسام وتخفف من عمليات المجالس العليا. لكنه بكل بساطة، ليس من الممكن ان نتنفس «هواء السياسة العليا» دون مواجهة بعض تفصيلات «خطوط الارتفاع» الأدنى من ذلك .

ولهذا تجدني استشير المعلمين لكي أتجنّب الا يتوقعوا مني أكثر او أقل مما ينبغي. يتأثر التعليم في الجامعة بـ «حوار اللجنة» واجراءات القسم، وتعليمات الجامعة. وهنا قد يكون عدم توقّع الكثير هي مسألة توسيع المرء أفقه حتى يضم ما يعتقده الآخرون، وتطبيق ما يعتقده هو .. حتى يتم الحصول على الاجماع. كل ذلك بخصوص التعليم. أما عدم توقع اقل مما ينبغي فانه يشمل احترام الانشغال السياسي، وكبح الانعكاس الآلي لتجنّب عمل اللجنة او الحط من قيمته عند تقصير المرء في المشاركة، وهذا أهم من كل شيء آخر .

ان المشاعر العامة التي يتم التعبير عنها عندما يصير أحد الزملاء ذا مركز إداري في الجامعة ـ ضئيلة في أحسن الأحوال، وحسد مضمَر عن سوء أو خوف في أسوأ الأحوال. ويقع احتقار سياسيي الجامعة على رؤوس كثير من الأفراد الذين يستثمرون وقتهم في العمل الضروري والنافع الذي يسير مع «تدبير» المصلحة الذاتية. ولو وضعت اللجان اهدافا معقولة وحدوداً صارمة لانجاز تلك الاهداف لكان بمقدورها انجاز اعمال تبعث على الرضا، ولا اجدني ارى في بعض الأمور المهمة والمتغيرة والمعقدة مثل: المادة، والتكامل، والتأكيد على المنهاج ـ طريقا افضل من مطارحة الأفكار الجماعية ثم العمل على التنفيذ. واذا اختير اداريون لفترات محدودة، وكُلفوا بمسئولية الالتزام الكامل خلال تلك الفترة، وكان يُنظر اليهم باحترام من قبل الهيئة التدريسية باعتبارهم أكفاء لتنفيذ اهدافهم حتى تفاصيلها ـ عند ذاك يتم في بعض الأحيان ان يثبَّت «ولد عجوز طيب» في احدى هذه الوظائف، او تحوّل الوظائف الى إداريين متوسطي القدرة. ولو عرفت مجالس السناتو والجماعات الشبيهة الأخرى «ثمن» ادارة هيئة تشريعية جيداً، فإنهم سيتعاقدون على عمل أكثر أهمية ويرفعون «معنوياتهم الخاصة» .

ان تسيير هيئة تشريعية بنجاح يجرّ معه حدا أدنى من الانتباه يبذله صاحبه كي يرى ان لا يقع عمل اللجنة، في اكثره، على كاهل افراد قليلين نسبياً؛ وأن من يكلَّفون بمسؤوليات ثقيلة من وقت لآخر يعفَون من واجبات أخرى خلال تلك الفترة، ويكافأون لقاء العبء الاضافي .

خلال سنوات عملي الرسمي في تحسين وترقية التعليم، قيل لي بصورة متكررة: أن أفضل طريق لتحسين التعليم [في الجامعة] هو تحسين نظام المكافآت. وذلك لأن من يقوم بالتعليم يلقى كثيراً من الكلام المعسول .. لكنه لا يكافأ. أما المرتب [العالي] والنفوذ فيذهبان الى الدارس الذي ينشر إنتاجه، بصفته المرجع المعترف به في حقل اختصاصه،

ثم يُوزِّع ما تبقى على الآخرين. لقد ضقت ذرعاً بنظام المكافـآت هذا، بـالزيف الذي يشجعه، والاجحاف الذي يحافظ عليه، والمضايقات المزمنة التي يسبّبها، والقيم التي يساندها. والنظام الأفضل للمكافآت هو الذي تقيمه هيئة تدريسية مسؤولة ومتنورة، تغيب عنها المصلحة الشخصية والقيم المتضاربة. ان داء واضحاً مثلَ «انشُر أو اهلك» لا يُفرَض من الخارج. فالخارجيون لا يفتشون الدوريّات ولا يكتبون المقالات ولا يصَوّتون عند إقرار الترقيات .

وهكذا، فإنني اشعر بالعطف تجاه الأستاذ الجامعي الشاب الذي يدخل عالماً قد صُنع واستقر. كيف يعمل مثل هذا الشخص الموهوب الى حد ما، والميال الى التعليم، ضمن حدود هذه الوقائع الحقيقية؟ ان نصيحتي تنبع من مركزٍ أمين هو مركز استاذ الكرسي، الذي ليس عليه بعد الآن أن يقلق بصدد الترقية والبقاء في الخدمة. واياً كان الحال فأنا أشجع الاساتذة الجامعيين الشباب ان يتابعوا طريقهم [في العمل التعليمي]، وليس من الضروري ان يفعلوا ذلك وكلتا عينيهما على الفرصة الكبرى، بل يكفي التفطن الى الطرق التي يستطيع المرء من خلالها ان ينمّي انجازاته الشخصية وقناعاته ويخدم الآخرين في نفس الوقت.

ان الشرط الرئيسي الذي يجب ان تعرفه حالما تعمل استاذا هو ان مهنتك مهنة خدمة، سواء فكّرت في خدمة الجنس البشري بدفع الحقيقة قُدماً، او في خدمة الطلاب. ولا حاجة للمرء أن يذهب الى ان الخدمة هي مكافأتها نفسها. ومع ذلك، فحتى المضايقات التي تتولد من الشعور بأن المرء لم يكافأ ولم يلق التقدير اللازم ـ لهي مضايقات يمكن ابقاؤها عديمة الأثر في نفسيّة المعلم اذا كسب قناعات أصيلة من قيامه بالخدمة. ومن هذه الناحية، فان [رجل] التعليم يمكن ان يحصل على توقّف (موقت) كما يحصل [رجل] المنحة الدراسية. وهذا يعني ان أخلافنا سيكون وقتهم صعباً، مما يشـير الى تقديـر مساهمة الفرد القيّمة التي سيقدّمها الى المعرفة، حين يكون الطلاب أقرب: ويسألون أقل كثيراً ويتجاوبون أكثر. صحيح، ان تشكرات الطالب، من وقت لآخر، لمعلمه على حصة جيدة، وفي ظروف نظام المكافآت الحالي، قد لا تَعدِل قبول مقالة ثانوية في مجلة دورية كبرى، لكنني لا أقدّم علاجات في هذا الموضع من الكتاب، وانما اقدم سلوانا. كذلك أنا أفتح طريقا ضيقا نسبياً، ولا يسرني أبداً ان اجد المعلمين يقعون في موقع البرت هيوبارد Elbert Hubbard الذي حيّاني في باكورة عملي في التعليم في الكلية. لقد كان على لوحة مجلة القسم في ١٩٤٨، كما كان منذ وقت سابق في هذا القرن ان انتشر في البلاد هذا الشعار :

«اذا عملت في خدمة رجل، اشتغل له بحق الله! فإذا دفع إليك أجراً يكفي للخبز والزبدة، فاعمل له ـ وتحدث عنه خيراً، وظن فيه الخير، وقف مع المؤسسة التي يمثلها. واذا افتقر أو خسر، فإن أوقية من الاخلاص تسوى رطلاً من الحذق والبراعة» .

ان الخدمة لا تعني العبودية، فليست القضية مسألة سيد قبالة عبد. أنا أعتقد أنني قد خدمت طويلاً، ولم أشعر مرة واحدة أنني كنتُ عبداً. وهكذا فإن المعلمين الشباب ليسوا مكرهين على قبول الظروف التي يجدونها في كلياتهم. فبعض تلك الأحوال سيئة تماماً، ويعود الجزء الأكبر من سوئها الى قبول هيئة التدريس في الكلية بذلك. والكليات الأخرى تظل سيئة رغم سنوات من المحاولات لتحسينها. وسواء كانت الظروف التي تؤثر على التعليم حسنة ام رديئة فإنها تغدو جزءاً من مسؤولية اعضاء هيئة التدريس الجديدة في الكلية، وجزء من تلك المسؤولية هو اثبات جهد المرء تجاه الخير العام.. وكثيراً ما تساءُ خدمة ذلك الخير العام عبر أقنعة الاخلاص، والكياسة، أو عدم المبالاة، والتي تحمي المؤسسات من الوصوليين فيها نفسها .

أقول هذا وأنا غير متعاطف مع أصحاب الرؤوس العنيدة، الذين تعوزهم المرونة، والذين يرون انهم دائماً على صواب... ولدي شعور غامر بنواحي تفوقي بحيث لا أشك في نواحي التفوق التي يحرص عليها بعضهم بكل شدة .. ولهذا فليس لديّ ثقة مطلقة في ان عيوبي الشخصية ليست هي السبب الذي يجعلني أرى النقـائص في النظام. ان الخدمة، لديّ، جزء أساسي من أي عمل أتقبله لمدة طويلة، وهي أيضاً، كما قلت، شرط جذري في مهنة التعليم. لقد قضيت عمري في عراك مع مهنتي، وهي طريقةُ حياةٍ عسيرة، كما اظن، إلا في انني فزت ببعض أشياء وخسرت بعض اشياء، وحرّكت الثابتَ الذي لا يقبل الحركة، وإنْ كنت أخجل من قدر تلك الحركة التي أحدثت. وهناك أيضاً بعض قناعات عظيمة في تدمير النظام، بنفس القدر من العظمة التي تأتي من تدميرنا أنفسنا. والحق ان ذلك النظام (ودون اسوأ تظاهراته) قد احترم انواعاً من الخدمات، ونمّى طرقاً متنوعة لإنجازها. ومن خلال تنوير النظام نفسه، أكثر منه حتى من خلال حماية الفرد، أجدُ الحرية أساسية للتعليم. فبدون تلك الحرية في المهنة قد لا يستطيع النظام ان يقدم مجالاً يخدمه بطرقٍ تتواءم مع قناعات المرء الفردية، وأقل من هذا في مباركة محاولات الفرد لأن يعمل وفق معياره الخاص .

في باكورة عملي التعليمي، سألت عالماً بارزاً في جامعة هارفارد، كان يتابع حديثه الرسمي مع هيئة التدريس في كلية اللغة الانكليزية، سألته: كيف يمكن المرء أن يتصالح

مع المطالب المتضاربة في التعليم: النشر، عمل اللجان، والنشاطات المهنية؟ فأجاب : إن هذه المطالب لا تخلق تناقضات لشخص موضوع في الطريق الصحيح. كان يؤنبني، وان لم يكن غير لطيف، ولا متعجل، ولا غير عطوف. فهو لم يشعر أبداً بتلك التعارضات ولا ظنّها مهمة اذا كان قد شعر. كانت اجابته سيئة، على كل حال. وقد وُجّه هذا السؤال مراتٍ كثيرة وبصور كثيرة منيّ وإليّ كي انخدع فأعتبره ليس سؤالاً كبيراً. وقد قضيت سنواتٍ كثيرةً جداً أفتش عن طريقي فيما بين المطالب المتعارضة، لئلا أعتبر القضية حقيقةً أساسية لها وجود أكاديمي. وعند الأساتذة والدارسين الذين أُجلّهم ـ سيظل على الدوام هناك مطالب متعارضة. ففي أول عملنا، كما أظن، تجدنا نفعل أشياء ـ كالدراسة الرسمية، مثلا ـ من أجل أن نفوز بالحرية والمسؤولية لأن نفعل أشياء أخرى ونرفع أصواتنا بخصوص التعليم، مثلا . ونحن نتخلى عن بعض الأشياء الى درجةٍ ما ولبعض الوقت (التعليم والدراسة الرسمية) من أجل أن ننهمك في العمل الضروري، مثل: وضع توجيهات جديدة لقسم في الجامعة او الكلية، الانزواء في مركز اداري، او لمنح الاولوية لعمل اللجان. ولقد كان الطريق الذي سلكته ان ارفض فك قبضتي طويلاً عن أي من هذه الواجبات التي تحدّد بشكل فضفاض عملَ أستاذ الكلية: التعليم، الدراسة، والخدمة.. لكني لا اعتبر الدرب الذي سلكته خير درب يسير فيه الغير .. كلا، اذ يمكن انني قد وجهت جهودي نحو التزام واحد أو أكثر، دون إضعاف في الحس بالمسؤولية والغرض تجاه غيره. وعلى اي حال فما كان بالمقدور اهمال اي من هذين دون شعور بأنني أقصّر بطريقة ما. فالمهم هو أن نعرف الخيارات التي بين أيدينا لتوجيه جهودنا، وفي اتّباع قوانا وميولنا دون الابتعاد عن التزاماتنا .

وحيث أن هذه النصيحة تصحّ على أولئك المعلمين الذين يقدّرون التعليم عاليا، فإنني اطلب اليهم ان يروزوا أنفسهم، لا بقسوةٍ ولا برفق. أنا أجد التعليم ممتعاً الى درجة غير عادية، ومقنعا، ولهذا فان الاهتمام الذي أُوليه إياه قد يكون غير عادي ايضاً. وبصورة عامة، فإنه يسرّني أن يزيد الاهتمام الذي يوليه الأساتذة كأفراد للمهنة نفسها. لكن هذه الرغبة لا تُنقص احترامي لأولئك الذين لا تتفق اهدافهم وعملهم وقناعاتهم مع ما لديّ. ان التعليم بكل قدرات المرء مرهق .. ولا يستطيع المرء ان يعمل على هذه الدرجة [من التفاني] طيلة الوقت، ولا يعني الاعتراف بهذه النقطة ان المرء آخذ في التقصير. وكذلك لا يستطيع المعلمون دائماً تفحص ممارساتهم باعتبارها أول طلبيّةٍ في عمل تجاري، ولا اللحاق بالتطورات الجديدة والمفيدة. وحيث ان التعليم ليس شيئاً واحداً،

فإن اتّباع الفرد طريقة خاصة به، حتى وان انحرفت عن التركيز عـلى التعليم، ليس بالضرورة أمارة على عدم القدرة. ومجمل القول، انا لا اطالب بعشق الفضيلة من جميع المعلمين، وان كنت غير كاره لتأييد أنّ مناخ التعليم يشجّع المعلمين على أن يكونوا عشاق فضيلة. ان نصيحتي ليست نشداناً لاكمال، بل للاقرار بامكانيات اعتناق مهنة شريفة وللبذل بسخاء في سبيل تطوير المهارة في تلك الحرفة والحفاظ عليها .

وإذا كانت الحِرفية جديرة بالتقدير، فإن المعلمين لا يجوز لهم أن يتساهلوا في حق انفسهم. ولربما ان ما يحتاجه المعلمون، قدرَ اهتمامهم بالتعليم، هو التفكر كثيراً في العيوب الشخصية التي قد يكون الأكاديمي عرضة لها. ان العمى الذي هو من صنع المرء يشير الى عدة نقائص: العمى عن الاحتياجات الشخصية لأفراد الطلاب، والغفلة عن موقع النظام في مجمل التساؤل والتعلّم، والغفلة عن موقع الجامعة في العالم (بين غيرها)، والغفلة عن ضرورة كون المرء احد الدارسين ومعلماً، ومـواطناً في مجتمـع، والعمى تجاه جهلنا وأباطيلنا، والعمى عن أهمية التصوّر في التعليم. ويسرني أن أرى المعلمين يخضعون للقياس والتعيير ويثابون من قبل الطلاب الذين يستطيعون بأمانة ان يقولوا: «أنا أرى»، لا من قبل أساتذة الجامعة الذين يرون الكثير أقل القليل .

وكثيراً ما ترافق الدفاعيةُ العمى. بل إنها هي السمة المميِّزة، في أحسن صورة، لـ هيئة تدريسيّة تجد نفسَها تواجه النقدأو أي اقتراح بالتغيير. ويمكن تشبيه هذا الارتكاس الجماعي بردّ المعلم الفرد حين يجد نفسَه يواجه طالباً يتحداه. وهي السبب الكامن وراء الحركات المدروسة التي تلجأ اليها الهيئة، والرجوع الى اللجنة، والأفعال البطيئة التي يكون قد سبقها الزمن. وهي التي توجد في سياسات التأجيل، وفي العجز عن البناء، وعدم الرغبة في المعرفة. كما تقف خلف التعتيم الرخيص الذي يميّـز منـاقشـات الهيئـة التدريسية، والنقنقة حول التوافه حين تكون الأمور المهمة تواجه الخطر. بل إنها غطاء للتقصير، والذي كثيراً ما يكون أسوأ من التقصير نفسه. ولم تكن الدفاعية في أي حال من الأحوال أوضح منها في ردّ هيئة التدريس على فكرة تقييم التعليم. فقبل ثورة الستينات كانت الهيئة تعارض بكل عناد معظم الاقتراحات الداعية الى تقييم جدّي للتعليم، ومنذ ذلك الوقت أخذت نزعة الدفاعية هذه تلقى قبولا تدريجيّاً في اوساطها.

ولربما لم تكن الدفاعية نزعة سيئة بقدر ما هو الشعور الدائم بالخوف (البارانويا) بين الأكاديميين بحيث يمكن تشخيصها سريرياً: فهي وهمٌ تم تنظيمه يتصوّر ان القوى

المتنفذة بين الطلبة، والأقران، والإدارة، والأمناء، وحتى جمهور الناس العاديين ـ كل هؤلاء قد جاؤوا للقبض على هيئة التدريس. ان مشاعر الفرد بأنه مضطهَد مظهر سيء واحد، أما الشعور العام (بين افراد الهيئة) بأن أبسط المقترحات تنبع من دوافع شريرة فهو شي يبعث على الأسى. وكل عمل يُتخذ لصالح التعليم يثير في نفوس أفرادها الاسئلة التالية:

لماذا يفعل ذلك شخص ما؟ من الذي اقترح؟ ما الذي يسعون وراءه فعلاً مما يقترحون؟ أفلا يعني هذا ان البارانويا ونظرية «المؤامرة!» تسيران يداً بيد! وأن على الجهود المضنية لتحسين التعليم أن تواجه فرز «الأولاد» الخيّرين و «الاولاد» الشريرين، والتفحص الدقيق للدوافع، وتحديد القوى الجماعية التي تـرفع السـلاح ضد هيئـة التدريس!

وقد يكون النفاق اقل انتشاراً بين أساتذة الكليات منه بين «الوعّاظ» المرخّصين، لأن هناك على الدوام إيماناً بالخير في التعليم لِطرد ذلك النفاق. لكنه في أخف أشكاله إنكار لحقيقة ان المعلمين يفعلون حقاً، شيئاً كثيراً لخدمة معظم الطلاب. وهكذا، وبدلاً من إطلاق التصريحات التي يظل يكذّبها التطبيق الواقعي، فان المعلم يطلق قليلا من تلك التصريحات التي تدعو الى التكذيب. وبين فترة واخرى، يفقد الأستاذ مصداقيته عند الطلاب، بإدعائه، باطلاً، أنه يقبل اسلوبهم، وطريقتهم، أو قيَمهم. هذا، وهناك النفاق العام، والذي يتمثل في أخذ جانب واحد في المناقشات حول التعلّم والتعليم [هو الجانب الإيجابي] مع الاستمرار في قبول الممارسات التعليمية المعاكسة. ان هيئات التدريس ذات وجهين، فالواحدة منها تبدو ليبرالية من الناحية السياسية ومحافظة من الناحية الاكاديمية، وهذا ما يظهر بوضوح في مواقف ريائيّة تشمل السلوك (سلوكها) الأكاديمي وفي المجتمع ايضا.

ان مثل هذا الرياء الذي يضايقني اكثر من غيره هو: التمسّك بالحرص والتحري عند وضع نظام ما (المؤسسة التعليمية) وعدم اعتبار قوانين ذلك النظام في عدة شؤون أكاديمية خارج نطاق النظام نفسه. ومن الممكن إعذار الناس الذين لا يملكون ذخيرة من التعقل والمحاكمة النقدية مما يملك افراد هيئة التدريس، وذلك باعتبار الخطأ ضعفـاً إنسانياً يستقيم مع سير حيويات اؤلئك الناس الشخصية والمهنيّة. أما افراد الهيئة فلا، اذ انه من الصعب إعذار هيئة تدريس جامعية عن ميلهم الى المناقشة الحامية لأمور تتعلق بالتعليم والتعلّم دون أي اهتمام بالاطلاع العام، أو حتى الاعتراف بأنه يمكن أن

يطلعوا على شيء من هذا القبيل. لقد كان من السهل عليّ، أثناء قيامي بالعمل على تحسين التعليم - ان أواجه مثل هؤلاء الأساتذة علناً بمصادر من الكتب لم يقرأوها، بل لم يعرفوا أنها موجودة أصلاً. وهذا في حد ذاته انجاز، لكن فائدته عمرها قصير. ومع أني كنت أستطيع حسم النقاش معهم في تلك اللحظة، فلست الآن أشعر بأنني دفعت كثيراً من الأساتذة أن يهرعوا الى المكتبة، أو جعلتهم أكثر إحتراماً للتعلّم خارج نطاقات اختصاصهم.

ويزعم ارفنغ كريستول Irving Kristol في مراجعته للاصلاحات التي قامت بها لجان من الهيئة التدريسية في «بركلي» ان الاقتراحات التي قدمتها تلك اللجان كانت تتميّز بخاصية ظاهرة، فهي: «لا تكلّف الهيئة التدريسية شيئاً، بأي حال، ولا بأية طريقة - لا مالاً، ولا وقتاً، ولا سيطرة على شروط التوظيف. وهي، بصورة ليبرالية، تفرض المتاعبَ على الادارة (الحكومة) وعلى دافعي الضرائب، وعلى المدارس الثانوية، وعلى المجتمع. لكنها لا تخلق لهيئة التدريس أية متاعب». (Bell and Kristol, 1959, P.146)

ان هذا اتهام شديد القسوة. وسواء كان صحيحاً راسخاً أم لم يكن، فإنه يشير إلى ميل الهيئة لأن تبقي على عيوبها، بل وتنمّي تلك العيوب. وقد ينشأ هذا الميل من اعتقاد قديم العهد وبأنه: ما دام السادة الأساتذة قد تخلّوا عن طموحاتهم الدنيوية فإن من حقهم أن يرفَقوا بأنفسهم (لا يرهقونها). والواقع ان مهنة «الأكاديمية» وفرت ملاذا لفئة معيّنة من الناس، هم ذوو الفضول بطبيعتهم، والذين تسمح لهم أموالهم الخاصة أو المساعدات التي يتلقونها من المؤسسة أن يباشروا نزواتهم (العلمية) الخاصة.

لقد تحرك التعليم في الجامعة بعيداً عن تقاليد «الكياسة» و «الرقة»، ومع هذا فإن انجذاباً نحو «حق الامتياز»، والرغبة في املاء الشروط - لا يزال يميز المهنة. ولما كان هذا يؤثر على التعليم، فان الغيرة التي يحرس بها الأساتذة اول ساعات عملهم - لهي تقريباً علامة شائعة بين الجميع.

أنا لا أقول إن تهذيب فضائلنا وكبح جماح خطيئاتنا هو الطريق لأن نتطور من خلاله فنغدو معلمين مهرة، كلا. لكني أؤكد ان الفضيلة ضرورية للتعليم العظيم. ان فنّاً أقل أهمية من التعليم، تلك الحرفة الشريفة، يتعذر الإنجاز فيه دون التحلّي بالفضيلة، فكيف بالتعليم!

التعليم الذي أاحترمه يصل أعلى حد لانجاز غاياته، وهو يتعامل مع الفضيلة كما يتعامل مع أي شيء آخر. فهو غيرُ «أن تعرف» أو «أن تعمل» الذي نطمح اليهما في التعلّم. اذ نادراً ما تكون معرفتنا خِلوا من التشكك، ونادراً ما يسلك عملُنا طريقه وهو على يقين. واذا تعلّمنـا أي شيء من طريق التعليم فمعنى ذلك أننا جميعـاً مقصّرون عن التعلّم الضروري الأقصى. وما الاوضاع (المواقف) الرسمية للمعلم والطالب الا طرق نظامية وجزئية (ناقصة) للتوضيح. ولقد قال كل من مونتين Montaigne وثورو Thoreau: ان الدروس التي يعلّمها المرء ليست دروساً لأي أحد غيره، إنها تلك الدروس التي نعلّمها لأنفسنا.

ان كثيراً أحمله في رأسي عن التعليم يمكن الوقوع عليه في قصة عازف البيانو كلوديو آرو، في حديثه عن ذكريات طفولته: «كان المعلّمان اللذان علّماني أولاً في برلين مملَّين، يبعثان على السأم. كان كل ما أريده هو أن أقرأ موسيقى أكثر، وأؤدي موسيقى أكثر. وفي الثامنة من عمري عشقت البيانو، حتى كنت أتناول طعامي على لوحة المفاتيح. وفي العاشرة قَلَبني التعليم الى صَبيّ يمقت الموسيقى ويمقت نفسه ذاتها» وهنا قال الرجل الذي يحدّثه:

ـ «لكنه تم إنقاذك أخيراً» فأجاب آرو:

ـ «كنت يائساً تماماً في العاشرة، وأخذوني لأعزف أمام «مارتن كراوس» وكان عجوزاً قاسياً، لكن الأطفال يتحسسون الحقيقة... فوراء قناعه الفظّ كانت موهبة القدرة على فتح عوالم جديدة» (Kahn, 1972, PP. 52, 54).

إن عدداً قليلاً من المعلمين لهم تلاميذ مثل آرو، لكنهم جميعاً بين أيديهم الفرصة لأن يفتحوا عوالم جديدة.

PIERSON, G. W. *Yale College: An Educational History, 1871–1921.* New Haven: Yale University Press, 1952.

POSTLETHWAIT, S. W., NOVAK, J., AND MURRAY, H. *The Audio-Tutorial Approach to Learning.* Minneapolis: Burgess, 1969.

POSTMAN, L. (Ed.) *Psychology in the Making.* New York: Knopf, 1962.

Proceedings of Conference on Computers in Undergraduate Curricula, 1974, Washington State University; 1973, Claremont Colleges; 1972, Georgia Institute of Technology; 1971, Dartmouth College; 1970, University of Iowa.

RASER, J. *Simulation and Society: An Exploration of Scientific Gaming.* Boston: Allyn & Bacon, 1969.

ROGERS, C. *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio: Merrill, 1969.

RUNKEL, P., HARRISON, R., AND RUNKEL, M. (Eds.) *The Changing College Classroom.* San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

RUSKIN, R. "The Personalized System of Instruction: An Educational Alternative." Report no. 5. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1974.

RYAN, B. A. *PSI—Keller's Personalized System of Instruction: An Appraisal.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 1974.

RYANS, D. G. *Characteristics of Teachers.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1960.

SKINNER, B. F. *The Technology of Teaching.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

THORPE, L. P., AND SCHMULLER, A. M. *Contemporary Theories of Learning.* New York: The Ronald Press, 1954.

TICKTON, S. (Ed.) *To Improve Learning: An Evaluation of Instructional Technology.* 2 volumes. New York: Bowker, 1970.

TWELKER, P. (Ed.) *Instructional Simulation Systems: An Annotated Bibliography.* Corvallis, Oregon: Continuing Education Publications, Oregon State University, 1969.

WARREN, J. R. *College Grading Practices: An Overview.* Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1971.

WATT, I. "The Seminar." *Universities Quarterly,* Sept. 1964, *18,* 369–389.

WHITEHEAD, A. N. *The Aims of Education.* New York: Mentor, 1949.

WILCOXON, H. C. *Reinforcement and Behavior.* New York: Academic Press, 1969.

HIGHET, G. *The Art of Teaching*. New York: Knopf, 1950.
HILGARD, E. R. *Theories of Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1956.
HOYT, D. P. "The Relationship Between College Grades and Adult Achievement: A Review of the Literature." Memo to the Faculty, no. 18. Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan, Ann Arbor, June 1966.
HUBBARD, E., II (Ed.) *The Note Book of Elbert Hubbard*. New York: Wise, 1927.
HUNGIVILLE, M. "The Passionate Poets in the Classroom." *The Chronicle of Higher Education*, Nov. 4, 1974.
JACOB, P. E. *Changing Values in College*. New York: Harper and Row, 1957.
KAHN, R. "The Fragile Genius of a Virtuoso." *Life*, August 25, 1972, pp. 52, 54.
KUETHE, J. L. *The Teaching-Learning Process*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman, 1968.
LEKAN, H. A. (Ed.) *Index to Computer Assisted Instruction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971.
LEVIEN, R. E. *The Emerging Technology: Instructional Uses of the Computer in Higher Education*. New York: McGraw-Hill, 1972.
LINDQUIST, E. F. (Ed.) *Educational Measurement*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1951.
MAAS, J. B. *The Yellow Pages of Undergraduate Innovation*. New Rochelle, New York: Change Magazine and Educational Change, 1974.
MC KEACHIE, W. J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. (6th ed.) Lexington, Mass.: Heath, 1969.
MC KEACHIE, W. J. "Research on College Teaching." Memo to the Faculty, no. 44. Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan, Ann Arbor, May 1971.
MILTON, O., AND EDGERLY, J. W. *Testing and Grading of Students*. New Rochelle, New York: Change Magazine and Educational Change, 1976.
NEIDER, C. (Ed.) *The Autobiography of Mark Twain*. New York: Harper & Row, 1959.
OAKESHOTT, M. *Rationalism in Politics*. New York: Basic Books, 1962.
PERRY, W. G., JR. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, 1970.

BURDIN, J. L., AND CRUICKSHANK, D. R. *Protocol Materials: Training Materials for Uniting Theory and Practice.* Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1974.

Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. *Development and Experiment in College Teaching.* Annual Reports, 1966 to date.

"A 'Concerned Father' and His Bout with Academe." *The Chronicle of Higher Education,* May 28, 1974.

COOPER, K. "Did You Ever Think of Aristotle as a College Freshman?" in T. H. Buxton and K. W. Prichard (Eds.) *Excellence in University Teaching.* Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1975.

COSTIN, F., GREENOUGH, W. T., AND MENGES, R. J. "Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness." *Review of Educational Research,* 1971, *41,* 511–535.

DRESSEL, P., AND OTHERS. *Evaluation in Higher Education.* Boston: Houghton Mifflin, 1961.

EBEL, R. *Essentials in Educational Measurement.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972.

EBLE, K. E. *Professors as Teachers.* San Francisco: Jossey-Bass, 1972a.

EBLE, K. E. *The Recognition and Evaluation of Teaching.* Washington, D.C.: American Association of University Professors, 1972b.

ERICKSEN, S. *Motivation for Learning.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1974.

ERICKSEN, S. "The Technology Resource for Teachers and Students." Memo to the Faculty, no. 50. Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan, Dec. 1972.

FORD, G. S. "Teacher and Taught," *AAUP Bulletin,* Autumn 1955, *41,* 476–488.

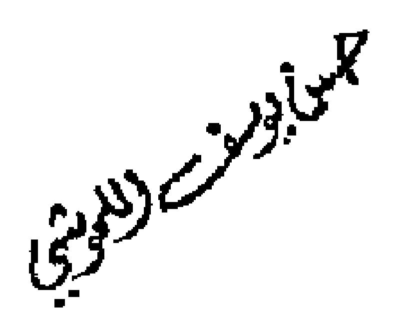
GERSCHENKRON, A. "Getting off the Bullock Cart: Thoughts on Educational Reform." *The American Scholar,* Spring 1976, *45,* 218–233.

GETZEL, J. W., AND JACKSON, P. W. *Creativity and Intelligence.* New York: Wiley, 1972.

GOLD, M. "A Letter from Prof. Martin Gold." Memo to the Faculty, no. 18. Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan, Ann Arbor, June 1966.

GRONLUND, N. E. *Constructing Achievement Tests.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.

HERMAN, A. L. "The Ugly Classroom." *The Journal of Higher Education,* October 1968, *39,* 376–387.



Bibliography



Ad Hoc Committee on Quality of Teaching. *President's Scholars: Teaching and Learning at San Jose State College.* San Jose, California: San Jose State College, 1970.

ADKINS, D. *Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests.* Columbus, Ohio: Merrill, 1960.

ANDERSON, C. *Technology in American Education, 1650–1900.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1952.

ASHBY, E. *Adapting Universities to a Technological Society.* San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

ATKINSON, J. W. *An Introduction to Motivation.* New York: D. Van Nostrand, 1964.

AXELROD, J. *The University Teacher as Artist: Toward an Aesthetics of Teaching with Emphasis on the Humanities.* San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

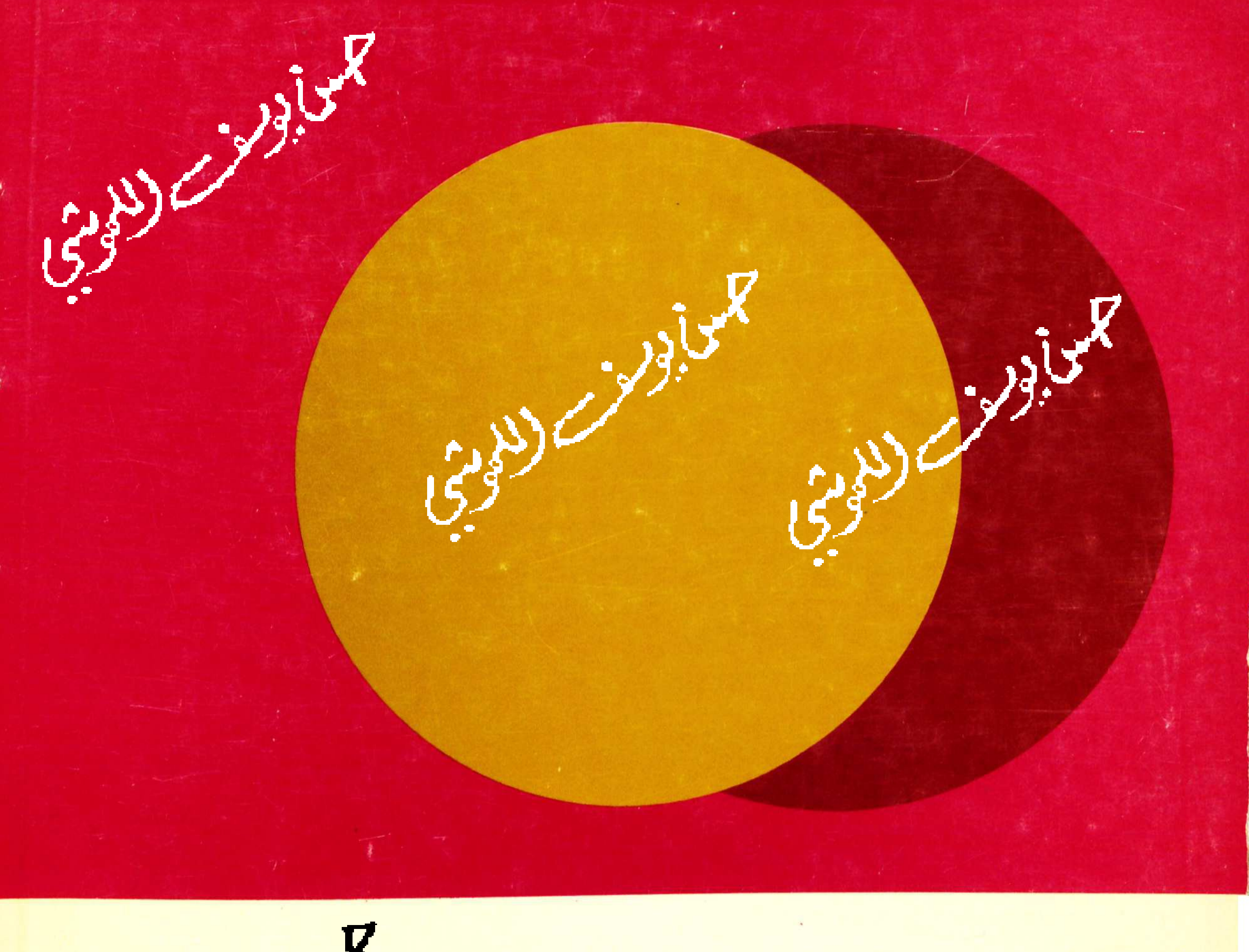
BARTHELME, D. "Florence Green is 81." In *Come Back, Dr. Caligari.* Boston: Little, Brown, 1964.

BELL, D., AND KRISTOL, I. (Eds.) *Confrontation: The Student Rebellion and the Universities.* New York: Basic Books, 1969.

BROWN, R. W. *Harvard Yard in the Golden Age.* New York: Current Books, 1948.

BRUNER, J. S. *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968.

BUGELSKI, B. R. *The Psychology of Learning.* New York: Henry Holt and Co., 1956.



السعر دينارين